Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470673
Centre d'intérêt: 772

Paré, Yvon.

Identification des besoins de formation en relations interpersonnelles des étudiants en techniques informatiques / Yvon Paré ; [pour le] Collège de Bois-de-Boulogne. -- Montréal : Le Collège, 1984.
80 p. ; 29 cm.

Résumé au début du v. Titre de la couv. Code: 99-8050. Bibliogr.: p. 77-80.

ISBN 2-550-07396-7

Descripteur(s): *Informatique *Psychologie *Relations interpersonnelles *Relations humaines *Besoins d'éducation *Didactique *Questionnaire *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Techniques informatiques *Psychologie 906

Le cours Psychologie 906, "Interrelations dans le monde professionnel", est réservé aux étudiants de diverses techniques du secteur professionnel. Afin de l'adapter aux situations vécues dans le domaine de l'informatique, l'étude vise: 1. à construire un instrument de mesure permettant d'évaluer les besoins de formation en relations interpersonnelles des étudiants en techniques informatiques; 2. à identifier ces besoins; 3. à analyser les besoins identifiés et à élaborer certaines propositions méthodologiques à l'intention des enseignants du cours Psychologie 906.

Suite à l'identification de 150 éléments ayant trait aux besoins dans le domaine, la version définitive du questionnaire (reproduite en annexe) comprend 61 item qui concernent l'individu, la relation avec l'autorité, les interactions avec les autres personnes et le travail en groupe. Une échelle d'importance en six points est utilisée et le tout est complété par une question ouverte invitant à formuler tout commentaire ou observation. Le questionnaire a été soumis par la poste à 227 personnes dont 173 ex-étudiants du cégep Bois-de-Boulogne ayant obtenu un DEC en informatique et 54 finissants; sur les 205 questionnaires parvenus à destination, 110 ont été complétés, soit 53%.

Le questionnaire permettait d'évaluer les savoirs (savoir, savoir-être et savoir-faire) nécessaires aux informaticiens pour accomplir leur travail de façon satisfaisante. Les savoirs qui ont été considérés comme les plus importants se rapportent aux thèmes suivants: la relation à l'autorité, la connaissance de soi, le contrôle émotif, la communication et l'affirmation de soi. L'instrument semble être très facile à adapter pour l'enseignement de la psychologie à d'autres clientèles étudiantes.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

Financement: Bénéficiaire - Collège Bois-de-Boulogne
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP

EDUQ 8470673

Collège
de Bois-de-Boulogne

Identification des besoins de formation en relations interpersonnelles des étudiants en techniques informatiques

---

YVON PARE

professeur de psychologie

juin 1984

99-8053

EDUQ 8470673

Dépôt légal - deuxième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
I.S.B.N. 2-550-07396-7

Cette recherche a été subventionnée par la
Direction générale de l'enseignement collégial
dans le cadre du programme de subventions à
l'innovation pédagogique.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction générale ou de la Direction des Services pédagogiques du Collège, ou en s'adressant au:

Ministère de l'Éducation
Service de la recherche et du développement
Édifice "G" - 19e étage
1035, rue de la Chevrotière
Québec G1R 5A5

Tél.: (418) 643-6671

RÉSUMÉ

Ce projet de recherche est né du besoin manifesté par un groupe de professeurs de psychologie du réseau collégial d'adapter le cours PSY-906, "Interrelations dans le monde professionnel", aux différentes techniques auxquelles il est offert.

Dans ce but, un questionnaire fut construit et expérimenté auprès de gens des techniques informatiques (étudiants finissants et praticiens). Ce questionnaire visait à identifier les savoirs (savoir, savoir-être et savoir-faire) nécessaires à ces personnes pour accomplir leur travail de façon à contribuer à leur propre satisfaction et à celle de leur employeur et de leurs collègues et clients. Un fort pourcentage (53%) de répondants a permis d'identifier l'ordre d'importance de ces savoirs.

La présentation des résultats de cette recherche de même que la grande importance accordée par les praticiens en informatique à la maîtrise d'habiletés interpersonnelles devraient constituer un élément de motivation capital pour les professeurs et les étudiants concernés. La similarité entre les savoirs importants identifiés dans cette recherche et les tâches développementales du jeune adulte sera un atout pour le professeur soucieux d'utiliser une pédagogie reliée à un processus d'apprentissage qui tient compte de l'expérience de l'étudiant.

Enfin, le questionnaire lui-même constitue un instrument de mesure transférable à une autre discipline ou une autre clientèle désireuse d'identifier ses besoins de formation en relations interpersonnelles. Il pourra également être utile à l'étudiant, en lui permettant d'évaluer dans quelle mesure il maîtrise ses savoirs et de se fixer des objectifs.

L'auteur désire exprimer sa gratitude à madame Jacqueline Bouchard, Ph.D., conseillère pédagogique, pour son soutien constant et éclairé au cours de cette recherche.

Des remerciements s'adressent également à la Direction des services éducatifs pour son soutien moral et financier.

AVERTISSEMENT

Cette recherche, dont le projet a été présenté et approuvé à l'automne 1983, a été réalisée entre janvier et juin 1984 seulement. Un simple rapport d'étape était donc demandé à l'auteur par le Service de la recherche et du développement de la D.G.E.C.

Mais, comme ces rapports d'étape ne sont adressés qu'aux directions des différents programmes de subventions, l'auteur a choisi, après entente avec monsieur Gilles Saint-Pierre, responsable du programme de subvention à l'innovation pédagogique (P.R.O.S.I.P.), de produire un mini rapport final qui serait distribué dans l'ensemble du réseau collégial.

On pourra cependant remarquer que, compte tenu de ces circonstances, le contexte théorique a été abrégé: il souligne davantage les choix effectués par l'auteur que l'éventail des choix possibles. Le lecteur désireux de compléter son information pourra consulter la bibliographie proposée.

L'auteur a délibérément concentré son effort et son temps sur la méthodologie utilisée pour la construction du questionnaire (qui constitue un instrument facilement utilisable pour une autre discipline et une autre clientèle) et, évidemment, sur l'analyse des résultats.

TABLE DES MATIÈRES

Page

RÉSUMÉ

REMERCIEMENTS

AVERTISSEMENT

I. Problématique 1

A. Définition du problème 2

B. Etat de la question 6

C. Objectifs de cette recherche 9

II. Méthodologie 10

A. Besoins de formation en relations interpersonnelles: définitions 11

B. Modes de détermination des besoins de formation 15

1. Typologie des besoins de formation 15
2. Procédures choisies 17

C. Construction du questionnaire 19

D. Population 24

E. Modalités de passation du questionnaire 25

III. Analyse des résultats 26

A. Les répondants 27

B. Les résultats 30

1. Analyse par ordre d'importance des items 30
2. Observations d'ensemble 37
3. Différences selon les répondants 38
4. Commentaires des répondants 41

IV. Interprétation des résultats 42

Page

CONCLUSION 48

LISTE DES ANNEXES 52

Annexe 1 - Lettre 53
Annexe 2 - Questionnaire 54
Annexe 3 - Données brutes 65
Annexe 4 - Liste des 61 items par ordre décroissant d'importance 67
Annexe 5 - Rapport: vécu des étudiants 71

BIBLIOGRAPHIE 76

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE

A. DÉFINITION DU PROBLÈME

Depuis quelques années, le cours de psychologie 904 (Relations humaines) a été remplacé par les cours 906 (Interrelations dans le monde professionnel) et 914 (Relations humaines). Ce dernier (le cours 914) est toujours offert, comme l'était le 904, à toute la population collégiale; alors que le 906 est réservé aux étudiants du secteur professionnel tels ceux inscrits dans les techniques suivantes: informatique, secrétariat, hygiène dentaire, prothèses visuelles, diététique, inhalothérapie et anesthésie (Cahiers de l'enseignement collégial 1980-1981).

La description des objectifs et du contenu du cours 906, telle qu'elle est présentée dans les Cahiers de l'enseignement collégial, laisse beaucoup de latitude à l'enseignant: cette latitude lui permet d'adapter son cours à la population visée et c'est là à la fois le défi et le problème!

> Contenu du cours de psychologie 906:
>
> Notions spécifiques rattachées au type de relation privilégiée dans le travail professionnel. La sélection des phénomènes à approfondir est faite en fonction du programme professionnel où est inscrit l'étudiant (Cahiers de l'enseignement collégial 1980-1981, D.G.E.C., p. 41).

Dans le cadre de cette recherche nous nous intéressons exclusivement au groupe d'étudiants en informatique avec qui nous travaillons pour la troisième année consécutive. Les préjugés courants veulent que les

gens en informatique soient cloués devant leur écran et n'aient qu'à résoudre des problèmes "cérébraux" pendant leur travail pour redevenir à l'heure du dîner (et encore pas tout le temps!) des humains comme les autres!

Alors pourquoi la Coordination provinciale de techniques informatiques a-t-elle inscrit le cours de psychologie 906 (Interrelations dans le monde professionnel) dans la grille des cours obligatoires? C'est évidemment parce que notre étudiant passera une grande partie de son temps à rencontrer des usagers (clients) pour répondre à leurs besoins, des confrères pour confectionner en équipe un programme, un analyste ou un cadre pour recevoir le plan d'ensemble du programme et ainsi de suite. Le technicien en informatique ne travaille pas seul; il est constamment en interrelation, et la qualité de sa communication de même que son habileté à travailler avec d'autres ont un effet direct sur la qualité de son travail.

Mais que vit de particulier le technicien en informatique par rapport au vécu de la secrétaire et de l'hygiéniste dentaire? Quelles sont les situations spécifiques vécues par l'un et l'autre? Quelles connaissances doit-il posséder pour faire face à ces situations? Quelles habiletés? Quelles attitudes aurait-il avantage à développer pour mieux remplir ses fonctions dans le cadre de travail. Tous nous avons, dans notre vie quotidienne, à résoudre certains conflits interpersonnels, à défendre notre point de vue, à prendre des décisions en équipe, à bien comprendre notre interlocuteur, mais pour former adéquatement une personne en fonction de son futur milieu de travail que faut-il faire? Quelle pondération doit-on accorder à telle ou telle partie du cours pour cet étudiant en informatique: trois heures sur la perception de soi, six heures sur la prise de décision en équipe, neuf heures sur les techniques d'entrevue? Aborder un thème sous l'aspect cognitif seulement sera-t-il suffisant dans un cas, alors qu'il faudra travailler à développer un savoir-être dans un autre et un savoir-faire dans un dernier? En fait, si on ne considère que le champ

des relations interpersonnelles, quels sont les besoins spécifiques du *technicien en informatique* compte tenu de son rôle dans son milieu de travail, des situations qu'il est amené à vivre et du type d'entreprise où il oeuvre?

Nous n'avons pas de réponses claires à ces questions. Or un mandat a été donné aux professeurs de répondre aux besoins de formation en relations interpersonnelles de cette clientèle et il est nécessaire de le spécifier: nous n'en connaissons pas les particularités. Il est évidemment pressant à notre avis de clarifier rapidement cette situation au moment où le *gouvernement* dresse "l'inventaire des besoins en bureautique du gouvernement ... et travaille...à élaborer un plan ambitieux qui dotera le Québec de ressources humaines qui rendront le virage technologique irréversible"[1]. Les *professeurs* ressentent aussi ce besoin d'information pour planifier, pondérer, accentuer, réaménager leurs MÉTHODES PÉDAGOGIQUES dans le cours PSY-906, proposé par la D.G.E.C. C'est ce que semblaient penser 13 professeurs réunis en atelier[2] au printemps dernier. En effet ces professeurs, tous enseignant le 906, s'étaient réunis pour réfléchir ensemble sur leurs méthodes pédagogiques et ...

> ce qui ressort principalement de cet atelier, c'est le partage du vécu entre professeurs, de leurs réussites et difficultés et un désir évident de se centrer sur chaque clientèle d'étudiants pour lui offrir ce qui colle à son orientation. Enfin, tous ont exprimé le désir de se rencontrer à nouveau pour approfondir le sujet ... (Yvon Paré, Tirés à part[3] , vol. 4, sept. 1983, p. 5).

---

1. "L'homme du virage technologique", Science et technologie, vol. 2, nº 2, juin 1983, p. 45. /Entrevue avec monsieur Gilbert Paquette, ministre délégué aux sciences et à la technologie du Québec.

2. Dans le cadre du stage de perfectionnement 1983, organisé par l'Association des professeurs de psychologie du réseau collégial.

3. Cette revue est produite par François Berthiaume (professeur de psychologie au collège de Bois-de-Boulogne) et est essentiellement composée d'articles faits par et pour les professeurs de psychologie des niveaux collégial et universitaire.

Il semble qu'on en soit encore à un stade où on ne connaît pas les réponses exactes à ce problème d'adaptation du cours 906; tout au moins, cherche-t-on une confirmation de ce que l'on fait.

François Cauchy, coordonnateur provincial de psychologie, confirme ce besoin de se pencher sur la situation du cours 906 donné aux étudiants en informatique. En effet, dans une lettre datée de septembre 1983 et adressée aux professeurs du réseau, il rapporte le commentaire suivant venu à ses oreilles: "ces étudiants ne sentent pas assez l'utilité du cours dans leur formation et leur plan de carrière". Doit-on prendre ce commentaire à la lettre? Ce serait probablement exagéré; mais le considérer comme un indice et chercher à le vérifier nous semble très pertinent.

B. ÉTAT DE LA QUESTION

C'est à ce problème d'identification des besoins de formation qu'ont eu à faire face les professeurs du cours de psychologie 906 au cours des dernières années. Comment adapter le cours 906 à un secteur professionnel si on ne connaît pas bien ce milieu de travail?

Si l'on s'en tient aux rencontres informelles et aux échanges tenus lors d'un atelier[1], il semble bien que chacun des professeurs se soit débrouillé avec les moyens du bord en consultant d'une part les professeurs d'informatique et d'autre part les étudiants eux-mêmes. Les premiers ont une bonne connaissance du milieu de travail selon leurs propres expériences professionnelles; toutefois, celles-ci sont assez diversifiées et il est nécessaire de rencontrer plusieurs personnes pour se faire une vue d'ensemble de cette profession. Ajoutons aussi que ces professeurs d'informatique, compte tenu de leur formation et de leur type de travail, possèdent une expérience différente de celle des techniciens en informatique. Les seconds, les étudiants, ne peuvent être d'un grand secours lorsqu'ils en sont à leur première session au collège, alors qu'ils n'ont fait encore aucun stage. Leur méconnaissance de l'informatique et leur inexpérience ne nous avancent guère dans l'étude de la question.

Ce problème d'adaptation a donné lieu à d'heureuses initiatives de la part des professeurs dans divers cégeps. Force nous est de constater toutefois que ces initiatives proviennent la plupart du temps de départements où les professeurs de psychologie sont nombreux et où souvent il y a suffisamment de groupes d'étudiants en 906 pour que ce cours soit une préoccupation centrale chez le professeur concerné. Même dans ces cas, aucun professeur n'a rapporté avoir fait d'étude systématique sur le sujet. Par ailleurs, il y a aussi le cas du professeur qui donne trois numéros différents de cours, d'où peu de temps pour s'adapter; ou encore le professeur qui donne le même numéro (par exemple le 906) mais à des populations différentes (imaginez des étudiants

---

1. Atelier sur le 906 tenu au printemps 1983. Déjà cité, p. 4.

en secrétariat et en prothèses visuelles dans le même groupe) avec des besoins spécifiques ... Il y a bien sûr des contraintes d'horaire et de distribution de charge inévitables, mais là n'est pas notre préoccupation.

Un professeur du collège de Sherbrooke, Marie-Johanne Lacroix, a pour sa part organisé une rencontre entre deux ex-étudiants, maintenant devenus techniciens en informatique, et ses étudiants de l'année. Son objectif était de mieux connaître et faire connaître le milieu de travail et les situations vécues ayant un lien avec les thèmes du cours. Cette expérience intéressante, mais limitée quant au nombre de personnes-ressources, n'a toutefois donné lieu à aucune publication écrite.

Un étudiant de l'université Laval, Pierre Racine (1981) a abordé un sujet similaire, dans le cadre de son mémoire pour l'obtention de la maîtrise en psychologie. Son évaluation des besoins d'apprentissage en relations humaines s'est toutefois limitée aux étudiants au moment même de leurs études, sans tenir compte du futur milieu de travail; l'évaluation qu'ont faite les étudiants n'a donc trait qu'à ce moment de leur vie étudiante, alors que nous recherchons les besoins inhérents au milieu de travail.

Enfin, le coordonnateur provincial de psychologie, François Cauchy, nous rappelait, dans une lettre datée de septembre 1983, trois "objectifs généraux" de ce cours, soit:

> - développer la capacité de communication dans le travail d'équipe;
> - savoir percevoir le climat psychologique régnant dans une entreprise (ex.: résistance au changement);
> - savoir planifier une entrevue pour recueillir le maximum d'information pertinente de la part du client.[1]

---

1. Cauchy, François, "Le mot du coordonnateur" in Bulletin de liaison de l'A.P.P.R.C.Q., vol. 5, nº 1, septembre 1983.

Il s'agit toutefois d'une réponse insuffisante, compte tenu de l'ampleur de la question.

Aucune autre étude, du moins suite aux recherches menées par les documentalistes des bibliothèques de Bois-de-Boulogne et de CADRE, ne semble avoir abordé ce sujet spécifique au cours des dernières années.

Nous devons donc constater que nous n'avons aucune réponse précise et que le problème d'adaptation du cours 906 aux étudiants de l'informatique en est encore au niveau du questionnement et des hypothèses.

C. OBJECTIFS DE CETTE RECHERCHE

Dans le cadre précis de cette recherche, à l'hiver 1984, nous nous proposions:

- de construire un instrument de mesure permettant d'évaluer les besoins de formation en relations interpersonnelles des étudiants en techniques informatiques;

- d'identifier ces besoins auprès de la population concernée, à partir de l'instrument construit;

- d'analyser les besoins identifiés et d'amorcer certaines propositions méthodologiques à l'intention des professeurs de psychologie 906.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE II: MÉTHODOLOGIE

A. BESOINS DE FORMATION EN RELATIONS INTERPERSONNELLES: DÉFINITIONS

1. Besoins

Gagné (Chabot 1970) dans son analyse de la perception des étudiants de la relation professeur/étudiant utilise comme mesure de satisfaction l'écart entre ce que l'étudiant vit et ce qu'il souhaiterait vivre, considérant que plus l'écart est grand entre la réalité et le désir des étudiants, plus il y a insatisfaction. Dans la même ligne d'idée, Cantin (1978) identifie le besoin de perfectionnement comme étant l'écart entre les habiletés requises pour effectuer un travail avec satisfaction et le niveau actuel de maîtrise de ces mêmes habiletés. Enfin Kaufman et English (1979), deux spécialistes de l'évaluation des besoins, définissent un besoin comme étant: "the measurable gap, or discrepancy, between current results and desired/required results".[1]

On retient donc que le besoin est cet écart entre ce qui est et ce que l'on désire ou ce qui est nécessaire. Cette dernière dimension est importante, car elle met l'accent sur la satisfaction d'agents externes; en d'autres termes, le besoin n'est pas uniquement celui que la personne ressent et désire combler, mais bien aussi ce qu'elle évalue comme indispensable pour accomplir son travail avec satisfaction. Ainsi Jean ne désire pas plus que cela savoir additionner et soustraire, mais cela lui est nécessaire pour compter sa monnaie

---

1. Kaufman, R. et F. W. English, Needs assessment. Concept and application, Educational Technology Publications, 1979, p. 343.

lorsqu'il s'achète quelque chose au magasin. Ainsi donc, lorsque nous utiliserons l'expression "avec satisfaction", nous nous référerons à la définition de Cantin (1978): "à la satisfaction de la clientèle ... de l'employeur ... (des) collègues de travail ... (et à sa) propre satisfaction surtout".[1]

2. Formation

L'enseignement de la psychologie au cégep a pour "but de contribuer à l'épanouissement complet de la personne humaine"[2]; nous visons donc l'ensemble de la personne. C'est donc une formation globale. Le cours 906 amène la notion de formation plus spécifique, car il est réservé à "l'étudiant dont le travail professionnel comportera des relations avec autrui ... la sélection des phénomènes est faite en fonction du programme professionnel où est inscrit l'étudiant"[3]. Nous parlerons de formation adaptée à une clientèle. Nous sommes alors situés à un stade intermédiaire entre la formation [4] centrée uniquement sur l'étudiant et une autre formation qui ne vise que l'adaptation mécanique à une industrie.

Notons toutefois que notre clientèle est majoritairement composée de jeunes adultes. Nous ne pouvons faire abstraction du stade de développement de ces "apprenants" car leurs objectifs premiers [5] sont bien différents de ceux d'adultes actuellement sur le marché du travail. Ainsi les étudiants ont entre autres à clarifier leurs

---

1. Cantin, Gabrielle, Identification d'un projet individuel de perfectionnement (cahier méthodologique) Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1978, p. 16.
2. Québec (province), Ministère de l'Education, D.G.E.C., Cahiers de l'enseignement collégial, Québec, D.G.E.C., 1980, pp. 1-41.
3. Idem, pp. 2-41.
4. On pourra consulter Barbier et Lesne (1977) et Campeau et Le Roux (1975) sur leur typologie d'analyse des besoins de formation.
5. Pour une étude des besoins des jeunes adultes, le lecteur pourra se référer à C.O.D.E. (Landry, L. et al.) qui présente une bonne revue de la documentation sur les tâches développementales du jeune adulte.

buts et leur identité, à devenir autonomes, à rendre leurs relations interpersonnelles plus dégagées; alors qu'on présume que ce sont des acquis pour les seconds. On peut aussi supposer que l'énergie des aînés est davatange axée des des champs d'adaptation propres à leur stade de développement. Or, pour qu'il y ait apprentissage intégré, il est nécessaire de partir de "l'expérience concrète"[1] de "l'apprenant" à savoir: ce dans quoi il est impliqué maintenant, le problème auquel il fait face et qui est important pour lui de même que sa motivation à trouver une solution. C'est ensuite par une observation réflexive sur son vécu, par la "conceptualisation abstraite" (trouver le ou les principes sous-jacents) et finalement par une expérimentation dans de nouvelles situations que le cycle du processus d'apprentissage sera complété. Le vécu actuel, particulièrement face au monde professionnel de l'étudiant dans notre situation, est donc le point de départ du processus d'apprentissage.

La formation que nous offrons est donc celle qui prépare au marché du travail et qui tient compte en même temps du stade de développement de l'"apprenant". Dans le cadre de cette recherche toutefois, nous ne nous intéressons qu'à la connaissance de la formation nécessaire à l'étudiant, en vue du marché du travail.

3. Relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles constituent le sujet même du cours 906. Les thèmes suivants font partie du contenu cadre de ce cours:

---

1. Voir L'apprentissage expérientiel (1981) de Bernard, H., Cyr, J. M. et F. Fontaine pour une explication complète du processus d'apprentissage expérientiel.

> Notions fondamentales relatives aux divers types de relations interpersonnelles (relation d'autorité, d'aide, d'échange, communication, etc.) et aux interactions de groupe (renforcement social, imitation, coopération et compétition, etc.).
>
> Notions spécifiques rattachées au type de relations privilégié dans le travail professionnel (Cahiers de l'enseignement collégial - 2, 1980-1981, p. 411).

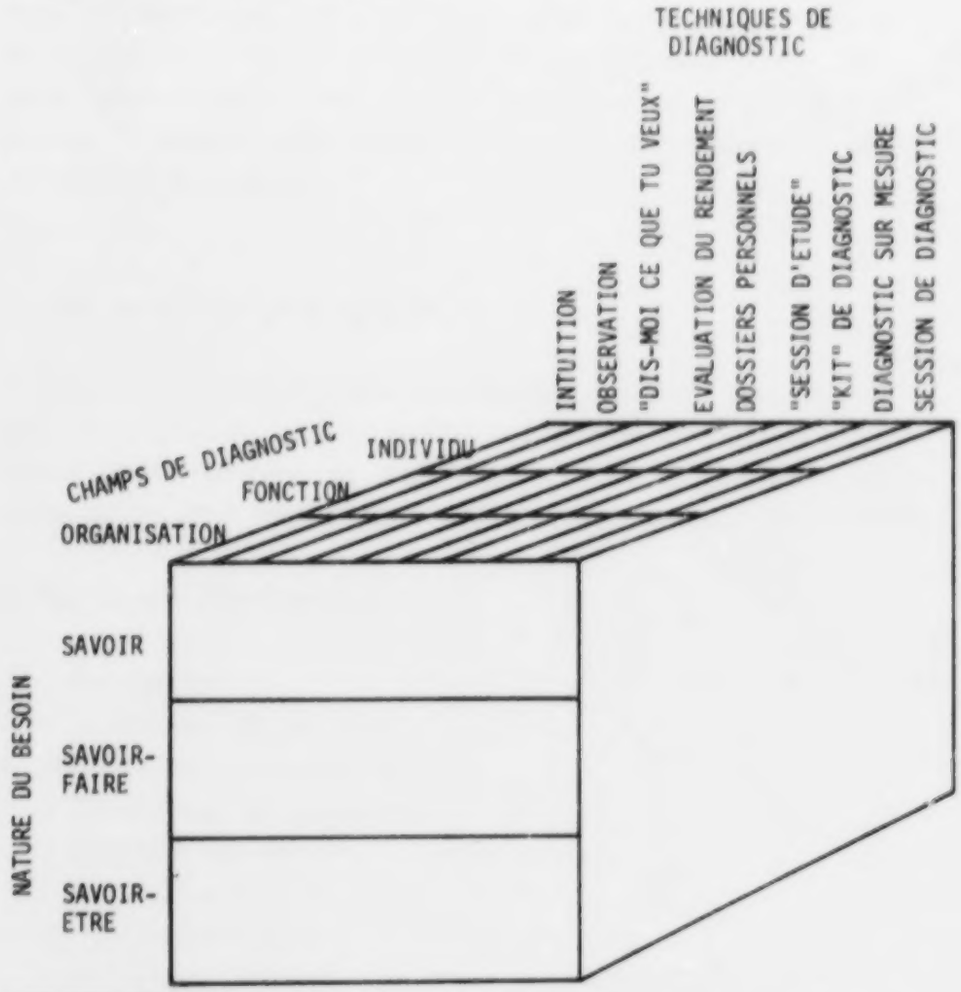
Nous entendons demeurer à l'intérieur de ce contenu cadre. Nous verrons dans un chapitre ultérieur, portant sur la construction du questionnaire, comment nous avons défini plus précisément ces thèmes.

B. MODE DE DÉTERMINATION DES BESOINS DE FORMATION

1. Typologie des besoins de formation

Massé et Larouche[1] (1975) ont transposé visuellement sous la forme d'un cube un modèle d'analyse des besoins de formation qui comporte les trois dimensions suivantes:

a) la nature du besoin
b) le champ de diagnostic
c) les techniques de diagnostic



1. Dans Lebrun, Sylvio, Analyse des besoins de formation des employés d'une entreprise industrielle, Rapport de recherche, Collège de Sherbrooke, 1981, p. 50 et ss.

a) La nature du besoin

Ce sont les trois niveaux d'apprentissage déjà fort connus: le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. De façon succincte, on peut dire que ces trois niveaux rejoignent les connaissances, les habiletés, les attitudes et comportements de l'individu.

b) Le champ de diagnostic

L'individu constitue un premier champ par sa personnalité, ses valeurs, sa motivation, etc. La fonction qu'il occupe, sa tâche et le contenu de son travail composent le second champ. Enfin, le champ organisationnel comprend l'environnement de travail de l'individu, le contact avec les gens, le genre d'organisation et la philosophie de gestion.

c) Les techniques de diagnostic

De très nombreuses techniques peuvent être utilisées pour une telle analyse de besoins, chacune ayant ses avantages et ses limites. Lebrun (1981) les regroupe de la façon suivante (à remarquer que le titre en dit déjà long sur leur valeur ou leur orientation de fond):

- les diagnostics d'amateur
  - . intuition
  - . observation
  - . le "dis-moi ce que tu veux"
- les diagnostics de gestionnaires
  - . l'évaluation du rendement
  - . l'analyse des dossiers personnels
  - . la "session d'étude"
- les diagnostics de spécialistes
  - . le "kit" ou "package" (instruments standards)
  - . le diagnostic sur mesure (questionnaire)
  - . la session de diagnostic et de confrontation.

2. Procédures choisies

Partant du fait que l'objectif central des cours de psychologie est de favoriser l'épanouissement complet de la personne, il nous apparaît clair que nous ne pouvons privilégier un type de savoir au détriment des autres. Nous savons aussi empiriquement qu'un apprentissage intégré dans le domaine des relations interpersonnelles implique l'ensemble des savoirs. Ainsi, la seule connaissance des facteurs d'une bonne communication n'entraîne pas automatiquement l'habileté à écouter, ni une attitude empathique; à l'inverse, une attitude empathique non soutenue par certaines connaissances et/ou techniques n'a pas non plus le même effet que la maîtrise de ces trois niveaux de savoir. La "tête bien faite" implique l'ensemble de ces savoirs.

Partant du principe que nous devons considérer l'individu dans sa totalité, nous ne pouvons nous permettre de choisir parmi l'un ou l'autre des champs de diagnostic. L'individu au travail doit être pris en considérant l'ensemble de ce qu'il est dans son milieu, que cela concerne ses aspirations à un poste plus élevé, son goût pour un travail méticuleux, sa préférence pour des relations axées exclusivement sur l'efficacité, ou encore la maîtrise de son niveau de stress. Choisir un seul des champs impliquerait que nous décidons nous-mêmes, en fonction de notre modèle d'analyse, de ne recueillir que les informations en rapport avec une adaptation mécanique à la tâche ou, à l'opposé, celles concernant l'adaptation de l'organisation aux aspirations personnelles de chaque employé. Nous préférons laisser au répondant le choix de nous faire part de sa propre orientation, ce qui est déjà pour nous un choix de modèle d'analyse. Ceci justifie aussi notre choix de ne demander qu'au premier impliqué, le technicien en informatique, de répondre au questionnaire. Nous considérons qu'il est le plus à même d'identifier ce qui lui est nécessaire pour accomplir son travail avec satisfaction.

Enfin le choix de la technique de diagnostic s'est avéré relativement aisé , compte tenu de nos objectifs et de notre point de vue comme enseignant et chercheur. Dès le départ, nous avons éliminé les techniques de gestionnaire pour les raisons suivantes: d'une part, ces techniques sont basées sur la perception du gestionnaire et non sur celle du technicien; et, d'autre part, les documents relatifs à ces techniques auraient été pour nous inaccessibles ou très exigeants en investissement de temps. Les techniques d'amateur ne rencontraient évidemment pas nos critères d'analyse scientifique. Enfin restaient les techniques de spécialistes. Ne connaissant aucun instrument applicable immédiatement, vu aussi nos limites de temps et d'argent[1], de même que notre désir de recueillir le plus grand nombre de réponses sur des éléments mesurables, il ne nous restait qu'à construire un questionnaire adapté à nos besoins. Nous avons opté pour le mode de questionnaire à choix forcés.

---

1. Au sujet des questions préliminaires qu'il convient de poser avant de s'avancer plus loin dans une recherche de ce type, voir Poulin et Beaulieu (1981) et Lebrun (1981).

C. CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire a pour objectif d'identifier les savoirs nécessaires aux techniciens en informatique dans le cadre de leur travail; ces savoirs ne concernant que le domaine des relations interpersonnelles.

1. La question

Notre définition de "besoin" préalablement avancée était: l'écart entre le résultat actuel et le résultat désiré ou nécessaire. Plus l'écart est grand, plus il y a insatisfaction, et plus il y a besoin.

La satisfaction est dès lors un critère révélant que ce qui est nécessaire à l'accomplissement d'un travail est acquis par la personne.

Rappelons également que notre définition de la satisfaction reposait non seulement sur la sienne propre mais aussi, sans préjuger d'une valeur à donner à l'une ou à l'autre, sur celle des personnes avec qui le travailleur est en contact à savoir l'employeur, le collègue et le client.

D'où nous formulons notre question principale selon la méthode de Cantin (1978):

> Quelle importance accordez-vous au fait de posséder les savoirs (connaissance, habiletés, attitudes, comportements) suivants pour accomplir votre travail à votre propre satisfaction et à la satisfaction de votre employeur, de vos collègues et de vos clients (s'il y a lieu).

2. L'échelle de mesure

Initialement nous avions prévu une échelle d'importance en quatre points; toutefois la forte désirabilité [1] reliée aux items de ce type nous a amené à choisir une échelle en six points pour étaler davantage les réponses. Nous avons aussi évité le point milieu ou neutre en utilisant une échelle à nombre pair.

3. Le contenu

Partant du contenu-cadre fourni par la D.G.E.C. pour le cours "Interrelations dans le monde professionnel", nous avons fait une revue de la documentation existante selon les thèmes indicateurs suivants: efficacité interpersonnelle, entraînement aux relations humaines, habiletés sociales, entraînement à l'affirmation de soi, efficacité du travail en groupe, etc.; le tout relié au monde du travail. Nous avons ainsi consulté de nombreuses publications tant américaines, européennes que québécoises.

Une recherche comme celle de Racine (1981) qui portait sur les besoins d'apprentissage en relations humaines des cégépiens a été un point de départ utile. Son inventaire toutefois ne correspondait pas au monde du travail.

Un document fort important fut une publication du CAEL[2] intitulé "Teaching and assessing interpersonal competence". Les auteurs[3] subdivisent les compétences fonctionnelles en trois domaines: le psychomoteur (les objets), l'information (les données) et le domaine

---

1. Une autre solution est apportée à ce problème lors de l'élaboration de la version finale.
2. Cooperative Assessment of Experiential Learning.
3. Breen, P., Donlon, T.F. et V. Whitaker

interpersonnel (les gens); ce dernier comportant les dix catégories suivantes: mentoring, managing, leading, negotiating, instructing, supervising, consulting, persuading, communicating et entertaining. Chacune de ces catégories est opérationnalisée sous forme d'habiletés. Il va sans dire que ceci a définitivement orienté notre propre classification.

Certains volumes à caractère pédagogique, comme celui de D.W. Johnson (1978), Human relations and your career, ou spécialisés dans un domaine comme "S'affirmer et communiquer"de Boisvert et Beaudry (1979), Taxonomie des objectifs pédagogiques (tome 2 - domaine affectif) de Krathwohl et alii (1969) ont été éclairants sur l'opérationnalisation de certains thèmes.

Ajoutons également que nous avons rencontré régulièrement un professeur d'informatique tout au long de cette première étape. Nous avons aussi fait un stage d'observation dans trois types d'entreprises; celles-ci avaient été choisies pour leur représentativité du milieu de travail des techniciens et ce, selon l'avis de professeurs d'informatique. Ces visites se sont révélées très instructives et ont amélioré grandement notre connaissance du milieu.

Au-delà de 150 éléments furent ainsi identifiés. En éliminant les redondances, les recoupements et les inclusions, nous en sommes arrivé à une première version du questionnaire. Celle-ci comprenait 69 items regroupés en quatre catégories concernant *l'individu* (conscience de soi et des autres, contrôle de soi, image de soi, etc.), *la relation avec l'autorité, les interactions avec les personnes autres que l'autorité,* et finalement *le travail en groupe.* Tous les items étaient formulés en termes de savoirs; le choix de l'un ou l'autre type de savoirs a été basé de prime abord sur notre expérience personnelle.

4. Validation du contenu

La première version a été soumise, pour révision, à de nombreuses personnes du milieu. Ainsi cinq étudiants finissants en informatique ont réagi au questionnaire lors d'une entrevue de groupe; leur critique, appuyée sur leur vécu de stage, a été fort utile pour l'ajout de certaines dimensions, la modification d'autres, ou encore pour l'identification plus adéquate du type de savoir dans la formulation des items. Cinq professeurs d'informatique et dix de psychologie (répartis dans cinq collèges) ont également répondu à notre appel. Leur feedback a permis une révision plus qu'intéressante du questionnaire, sans pour autant modifier fondamentalement celui-ci.

5. Version finale

Suite aux modifications apportées, nous avons présenté une nouvelle version à un psychométricien lui demandant de vérifier l'unicité des items, la formulation de la question principale, l'échelle de mesure ainsi que l'organisation des items entre eux. Comme résultat, nous nous retrouvons avec un questionnaire de 61 items, dont cinq questions "vides"; c'est-à-dire des questions où l'on devrait normalement répondre dans le sens opposé aux autres questions. C'est pour faire échec à la tendance des répondants à coter trop facilement à une extrémité de l'échelle (désirabilité), et donc à enrayer ce mouvement, que nous avons procédé ainsi.

Dans cette version, les items ne sont plus regroupés par thème; on veut ainsi éliminer un effet de halo possible à l'intérieur d'un thème donné. On retrouve encore certaines définitions (groupe de travail, autorité, organisation, non-verbal) intercalées entre les questions afin d'assurer une perception univoque de ces termes. La définition du terme *groupe* fut plus difficile à cerner, car pour certains auteurs

comme Landry (1977), on ne parle de groupe que lorsque cinq personnes et plus sont rassemblées; alors que pour d'autres, deux suffisent. Notre choix s'est finalement stabilisé à *trois* personnes: nombre représentatif de ce qui se fait habituellement dans la pratique du travail en groupe restreint; les réunions de 15-20 personnes étant moins fréquentes dans le milieu de travail concerné.

Enfin, une question ouverte, originalement prévue, invite les répondants à émettre tout commentaire ou observation relativement à la formation en relations interpersonnelles des étudiants en informatique.

6. Questions d'information générale

Diverses questions permettent de situer le répondant: sexe, âge, satisfaction au travail, fonction (années d'expérience, travail individuel ou de groupe) et milieu de travail (type et grosseur de l'entreprise, nombre d'employés). Enfin une dernière question permettait aux répondants d'exprimer leur perception sur l'importance respective à accorder à la maîtrise d'habiletés interpersonnelles et d'habiletés techniques pour l'accomplissement satisfaisant de leur travail.

D. POPULATION

Compte tenu de notre définition antérieure de "besoin", notre identification de ce qui est nécessaire à l'étudiant ne pouvait être faite auprès de celui-ci même, d'autant plus nous rencontrons cet étudiant à sa première session au cégep. Nous ne pouvions donc nous informer qu'auprès des personnes ayant déjà connu le marché du travail.

Ainsi, 227 répondants potentiels ont été identifiés par le service d'informatique du collège de Bois-de-Boulogne. Ce sont 173 ex-étudiants dont la dernière mention à leur dossier fait état d'un D.E.C. en informatique. Les 54 autres sont des étudiants finissants qui, de l'avis de professeurs de cette matière, auraient une vision assez réaliste du milieu du travail pour répondre en connaissance de cause.

E. MODALITÉS DE PASSATION DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire (Annexe 2) accompagné d'une lettre d'introduction (Annexe 1) et d'une enveloppe réponse-d'affaires a été posté au domicile des 227 personnes identifiées.

Une première lettre de rappel fut envoyée à l'ensemble des répondants une semaine plus tard et une seconde lettre après le même intervalle. Cette dernière n'a été adressée qu'aux individus n'ayant pas encore répondu au questionnaire.

CHAPITRE III

ANALYSE DES RÉSULTATS

CHAPITRE III: ANALYSE DES RÉSULTATS

A. LES RÉPONDANTS

Des 227 envois initiaux, 22 nous sont revenus avec mention "inconnu" ou "changement d'adresse"; par ailleurs, 110 questionnaires dûment remplis, soit 53%, nous ont été retournés. De ce nombre, 36% (40) contiennent des commentaires dans la section prévue; ceux-ci étaient d'une longueur moyenne de 3/4 à 1 page.

1. Sexe et âge

Les répondants sont répartis également entre les deux sexes (masculin 48%; féminin 52%). Ils se situent en grande majorité (58%) dans la période d'âge entre 21 et 25 ans; 21% ont moins de 20 ans, 19% entre 26 et 30 ans et seulement 2% ont plus de 30 ans.

2. Données relatives aux caractéristiques de l'emploi

74% des répondants occupent actuellement un emploi en informatique et 16% sont étudiants finissants; les autres (10%) n'ont jamais eu d'emploi dans le domaine, sont sans emploi ou encore en ont un dans un autre domaine. Ils sont employés[1] d'abord comme programmeurs (60%), puis comme analystes (31%); 7% sont des cadres et 2% des opérateurs. Leur expérience sur le marché du travail est assez variable puisque 29% y sont depuis moins d'un an, 26% depuis 1-2 an(s), 13% depuis

---

1. Dorénavant le nombre total (N) est de 84, puisque seuls les répondants ayant ou ayant eu un emploi en informatique ont continué à répondre au questionnaire.

3-4 ans et 32% depuis plus de cinq ans. La majorité (70%) travaille dans l'entreprise privée, alors que 29% sont dans la fonction publique et 1% à son compte personnel. Ils travaillent surtout (60%) dans les entreprises de 500 employés et plus; dans la grosse entreprise (200-499 employés), on en retrouve 13%; dans la moyenne entreprise (50-199 employés), il y en a 13% également; finalement, 14% sont dans la petite entreprise (5-49 employés) et aucun ne se trouve dans l'entreprise artisanale (1-4 employés). Enfin, les pourcentages d'employés en informatique de ces entreprises, avec qui les répondants travaillent sont les suivants: 8% font partie des 1-4 employés, 46% des 5-49 employés, 21% comptent parmi les 50-99 employés et finalement 25% dans les 100 et plus.

3. Répartition de leur temps de travail

La répartition moyenne du temps de travail des répondants entre l'individuel et le groupe (3 personnes et plus) est de 70% pour le premier et de 30% pour le second. Si l'on regarde de plus près l'étalement des réponses, on constate que 12% occupent moins de 34% de leur temps de travail individuellement, 20% entre 35 et 65%, et 68% sont seuls pendant plus de 70% de leur temps de travail.

4. Satisfaction au travail

Leur niveau de satisfaction au travail est élevé puisque 81% sont satisfaits ou très satisfaits, alors que 16% sont plus ou moins satisfaits, 2% insatisfaits et 1% très insatisfait. Cette satisfaction au travail provient à 26% de leur propre performance et à 14% des avantages non relationnels, à savoir: le salaire, les avantages sociaux, les vacances, etc. Leurs relations avec les collègues comptent pour 16% de leur satisfaction, alors que celles avec l'autorité et les usagers recueillent respectivement 14 et 12%[1].

---

1. Le total des %, inférieur à 100, est probablement dû à des erreurs dans la répartition des % de la part des répondants.

5. Habiletés interpersonnelles et professionnelles

Enfin une dernière question visait à connaître de l'ensemble des répondants l'importance relative à accorder à la maîtrise d'habiletés interpersonnelles et d'habiletés techniques spécifiques pour accomplir leur travail avec satisfaction. Les résultats moyens obtenus sont les suivants: les répondants ont accordé une importance de 42% à la maîtrise des habiletés interpersonnelles et 53%[1] à celle des habiletés techniques.

---

1. Le total des %, inférieur à 100, est probablement dû à des erreurs dans la répartition des % de la part des répondants.

B. LES RÉSULTATS

Nous pouvons analyser les résultats obtenus[1] sous plusieurs angles. Dans ce chapitre, nous les considérerons d'abord par ordre d'importance, c'est-à-dire en commençant par les items jugés les plus importants et en terminant par ceux jugés moins importants par les répondants. Quelques observations d'ensemble suivront. Nous examinerons ensuite les différences significatives observées selon les caractéristiques des répondants. Nous terminerons en mettant en relief les commentaires fournis par les répondants à la question ouverte du questionnaire.

1. Par ordre d'importance

Les moyennes pour l'ensemble des 61 items se situent entre 2.2 et 4.5, donc de peu d'importance (2) à très grande importance (5). Les médianes sont toutes égales ou supérieures à la moyenne de 0.1 ou 0.2; les écarts-types se situent aux alentours de 1.0.[2]

Nous avons choisi de regrouper les items en trois catégories, soit les items ayant une moyenne supérieure à 4.0 (il y en a 17), ceux où cette moyenne est située entre 3.5 et 3.9 (26) et ceux qui en ont une égale ou inférieure à 3.4 (18).

a) Items de très grande importance (17)

Si nous tentons une description des savoirs qui ont beaucoup d'importance ou une très grande importance pour le technicien en informatique, nous observerons ce qui suit:

---

1. Données brutes à l'annexe 3.
2. Liste des items, par ordre décroissant d'importance, à l'annexe 4.

- au niveau perceptuel - intellectuel[1], le technicien en informatique:

  - est conscient de ses buts personnels dans la vie, de ce qu'il veut être, faire ou comprendre (item 16);
  - est conscient de ses forces, faiblesses et limites au travail (item 18), tout en sachant pourquoi il travaille (item 17);
  - veut être capable d'évaluer ce qu'il est opportun de dire et/ou de faire face à l'autorité (item 54);

- au niveau émotif - attitudes, il veut:

  - contrôler son stress, ses émotions (item 55), et savoir travailler efficacement malgré ses problèmes personnels (item 29);
  - être capable de demander de l'aide à la personne en autorité même s'il montre ainsi momentanément son manque de connaissances ou ses limites personnelles (item 61) et de faire face de manière constructive à une critique ou une évaluation de son travail (item 30);

- au niveau habiletés - comportements;

  - dans le domaine de la transmission des messages, il réalise qu'il doit être particulièrement habile et:

    . savoir demander et obtenir des informations utiles au travail auprès de quelqu'un (item 51);
    . savoir parler de telle sorte qu'il soit compris le plus exactement possible (item 36);
    . savoir donner son opinion, son analyse d'un fait, d'une situation, d'une idée (item 45);
    . savoir défendre un point de vue, une idée, une demande (item 50);
    . savoir instruire: présenter de l'information, expliquer, donner des exemples (item 34);
    . savoir donner son accord ou son désaccord de façon constructive (item 31);
    . être capable de dire non, de refuser à quelqu'un ce qui lui apparaît déraisonnable (item 46);

---

1. À noter que ces trois subdivisions ne sont pas hermétiques et qu'un item compris dans une section pourrait parfois aussi l'être dans une autre ou y avoir des conséquences. Ces subdivisions n'ont pour objectif que de faciliter la compréhension des résultats.

- dans le domaine de la réception, il doit comprendre exactement les idées, besoins et sentiments exprimés verbalement par quelqu'un (item 48);

- enfin la dimension évaluée comme la plus importante (M:4.5) concerne la capacité de travailler selon les exigences et conditions de la personne en autorité, sans supervision continuelle (item 21).

En somme, le technicien en informatique vise l'efficacité dans son emploi. Bien savoir où il s'en va et pourquoi, tout en connaissant ses forces et faiblesses lui apparaît important. Il ne veut pas être dérangé par ses émotions. Par ailleurs, il veut être bien sûr de comprendre ce qu'on lui exprime verbalement, mais surtout, il veut bien se faire comprendre, obtenir l'information qu'il désire, défendre ce qu'il avance; il veut exprimer son "oui" et son "non". Par rapport à l'autorité, il veut bien la percevoir pour pouvoir s'y adapter; en même temps qu'il veut lui demander de l'aide, il veut être capable de faire face à une critique, mais de manière constructive; ce qui lui permettra de travailler selon des exigences, sans supervision.

b) Items considérés importants (26)

Dans cette deuxième section, nous examinerons les 26 items dont la moyenne se situe entre 3.5 et 3.9. A noter que la médiane de sept d'entre eux (20-32-6-38-1-12-25) est égale ou supérieure à 4.0. (Annexe 4)

Une description des savoirs nécessaires au technicien pourrait être la suivante:

- au niveau perceptuel - intellectuel, le technicien doit:

  - être conscient de ses objectifs personnels dans l'organisation et des attentes de celle-ci (item 19) à son égard;

- avoir conscience de sa pensée, de ses émotions et de son comportement vis-à-vis l'autorité (item 13) en même temps qu'un souci de comprendre une situation selon le point de vue de l'autorité (item 26);

- connaître les facteurs affectant la qualité de la communication (item 2) et le climat d'un groupe (item 7); savoir ce qui fait qu'un groupe est efficace et satisfait (item 5) dans son travail et les meilleurs (satisfaction - efficacité) moyens de prendre une décision en groupe (item 8). Enfin, il doit connaître les différentes façons de résoudre un conflit interpersonnel (item 12);

- au niveau émotif - attitudes:

  Un ensemble d'items a trait à l'acceptation de soi et des autres:

- se considérer positivement malgré ses échecs, ses faiblesses et ses limites, et malgré les besoins, émotions et pensées jugés inacceptables par soi et/ou par les autres (item 20);

- accepter que les autres pensent et se comportent différemment (item 25);

- accepter de travailler sous la directive d'une autorité (item 14);

- être capable de demander de l'aide à un collègue même si cette démarche révèle momentanément son manque de connaissances ou ses limites personnelles (item 38);

- être capable de travailler efficacement malgré son désaccord avec la personne en autorité sur le contenu du travail et/ou sur les conditions dans lesquelles il sera réalisé (item 28).

On note également chez le technicien une volonté d'exprimer, lorsque cela est jugé opportun, ce qu'il ressent et pense vraiment (item 59). Il veut aussi savoir encourager, rassurer, donner du support à quelqu'un (item 53).

- au niveau habiletés - comportements:

On peut diviser les items de cette section en trois catégories: l'individu face à lui-même, face à la communication et face au groupe.

"Savoir comment se changer, adapter son comportement selon ses objectifs" (item 6) est un savoir jugé important dans ce domaine.

Au niveau de la communication, le technicien en informatique croit qu'il doit savoir écouter pour que l'autre se sente en confiance de s'exprimer (item 44); mais il veut surtout savoir commencer et entretenir une conversation (item 32), parler pour garder l'attention de l'autre (item 49), demander une opinion, une analyse d'un fait ou d'une idée (item 52). Enfin, comment offrir une contre-proposition lorsque sa proposition originale a été refusée (item 58) constitue pour lui un savoir important.

En groupe, il croit qu'il est nécessaire de savoir animer et/ou présider une réunion (item 42), comment susciter la participation d'autres personnes (item 33); dans un deuxième volet, il est important de savoir identifier les difficultés de fonctionnement d'un groupe de travail (item 10) et comment l'aider à résoudre ces difficultés (item 11); finalement, il faut savoir faire face à une situation de compétition avec un ou des membres du groupe (item 60).

Ces 26 items ont finalement presque tous trait à une relation soit à l'autorité, soit aux collègues pris individuellement ou en groupe. S'accepter soi-même (item 20) et savoir comment se changer, adapter son comportement selon ses objectifs (item 8) font bande à part quoi qu'ils impliquent partiellement une vision introjectée de l'autre dans les critères d'acceptation de soi ou dans la sélection des objectifs à poursuivre.

La relation à l'autorité est ici mise en évidence: on veut bien se situer par rapport à elle, bien se comprendre et bien la comprendre; accepter de travailler sous sa directive, même en cas de désaccord est important.

Au niveau de la relation, prise plus globalement, on veut savoir ce qu'est une bonne communication, comment la commencer et la continuer, comment garder l'attention, comment écouter tout en suscitant de la confiance; on veut être capable de demander de l'aide, une opinion ou offrir une contre-proposition, tout comme on veut savoir comment résoudre un conflit interpersonnel. Enfin, exprimer vraiment son ressenti, sa pensée, ainsi que savoir encourager, rassurer sont deux autres composantes de ce bloc.

La relation en groupe est pratiquement toute abordée dans cette deuxième partie de l'analyse, depuis l'animation ou la présidence du groupe, en passant par l'identification des difficultés de fonctionnement et les moyens de les résoudre jusqu'à l'affrontement de situation de compétition.

c) Items jugés moins importants (18)

Dans cette dernière section, se retrouvent les 18 savoirs jugés les moins importants (-de 3.5) par les répondants, et les 5 questions "vides" du questionnaire.

- au niveau perceptuel - intellectuel:

Au niveau du groupe, il semble peu important pour le technicien d'être conscient de ses réactions (semblables ou différentes) par rapport au travail personne à personne (item 24); de même la connaissance des stades d'évolution d'un groupe (item 3) semble peu compter. La connaissance des pulsions internes d'un individu à agir d'une façon plutôt que d'une autre (item 1) ne semble pas non plus être nécessaire.

- au niveau émotif - attitude:

On accorde aussi moins d'importance à être à l'aise de se présenter (apparence, comportement) de façon masculine/féminine par opposition à une présentation "neutre" ou asexuée (item 22); de même la capacité de partager ses soucis et ses problèmes avec quelqu'un du milieu de travail (item 27) vient en avant-dernière position de tous les items.

- au niveau habiletés - comportement:

"Savoir identifier le style de leadership exercé et ses effets" (item 41) est catalogué dans cette section malgré une médiane de 3.6. Les autres éléments ont trait à des aspects relationnels:

- savoir terminer une conversation (item 47);
- savoir influencer quelqu'un en faveur d'un service, d'un produit ou d'un point de vue (item 56);
- savoir comprendre exactement les idées, besoins et sentiments exprimés non verbalement par quelqu'un (item 39);
- savoir demander aux gens du milieu de travail ce qu'ils pensent et ressentent à son égard (item 57);
- savoir aider quelqu'un à se calmer (colère, anxiété, stress, tristesse, peur, etc.) (item 40);
- être habile à écouter les problèmes personnels des autres et à les conseiller (item 43);
- savoir conter des histoires, faire des farces et des blagues dans le but d'améliorer l'atmosphère de travail (item 35).

Ce sont les aspects les plus personnels finalement que nous retrouvons dans cette troisième section. En effet, 8 des 13 items touchent des aspects de présentation de soi plus intimes (sexuel, problèmes, conseil) et il semble bien qu'on les considère comme moins nécessaires par comparaison avec les autres savoirs du questionnaire. Trois autres items concernant le groupe (3,24 et 41) et deux ayant trait aux habiletés et contenus de communication (35 et 47) sont considérés négligeables.

Finalement, les cinq questions "vides" se retrouvent presque en dernière position des choix des répondants. L'item 37 (savoir dire très spontanément tout ce qui lui passe à l'esprit) fut l'item le moins choisi de tout le questionnaire avec une moyenne de 2.2. Trois autres items (4,9 et 23) ont une moyenne de 2.8 mais ont tout de même été davantage vus comme importants que les items 27 et 57 (partager ses soucis et demander du feedback). L'item 15 (accepter de travailler à de moins bonnes conditions de travail que ses collègues immédiats) se démarque des autres avec une moyenne de 3.2, c'est-à-dire que, paradoxalement, cet item conserve une certaine importance.

2. Observations d'ensemble

Les sept items traitant de la relation à l'autorité (13,14,21,26,28, 54 et 61) ont une moyenne égale ou supérieure à 3.7; trois ont une moyenne supérieure à 4.0 et l'item évalué le plus important (21) de tout le questionnaire est de ceux-là.

Parallèlement à cet intérêt marqué vis-à-vis la relation à l'autorité, c'est l'intérêt pour soi avant celui du fonctionnement en groupe qui domine. Ainsi le technicien veut être très conscient de lui-même, sans par ailleurs demander de feedback aux autres. Il doit cependant en recevoir, car il veut être capable de faire face à une critique ou une évaluation de façon constructive. N'est probablement pas étranger à cela le désir de contrôle émotif, du stress, comme de pouvoir travailler efficacement malgré ses problèmes personnels: ceux-ci semblent déranger davantage que les désaccords avec l'autorité. L'efficacité dans la communication semble primordiale: bien écouter, bien comprendre, demander et recevoir l'information sont très importants; être bon émetteur et surtout affirmatif est nécessaire.

Outre ensuite un intérêt pour le fonctionnement en groupe, nous retrouvons un ensemble d'éléments plus personnels. Ainsi l'acceptation de soi et des autres ressort clairement; on veut exprimer ce qu'on pense et ressent vraiment, demander de l'aide à un collègue même si on montre sa méconnaissance ou ses limites; on veut écouter l'autre pour qu'il se sente en confiance, savoir comment rassurer, supporter, encourager l'autre. Finalement, savoir se changer, adopter son comportement propre est un savoir qui complète bien la reconnaissance de ses buts et limites et le désir de faire face à une critique.

3. Les différences selon les répondants

Nous soulignerons ici les différences significatives observées (probabilité égale ou inférieure à 0.04) entre les répondants.

Les *répondants de sexe féminin et masculin* ne s'expriment pas de façon similaire face à trois savoirs . Ainsi les techniciennes accordent plus d'importance à savoir terminer une conversation (item 47) et à la compréhension du non-verbal (item 39) que leurs confrères. Quant à la présentation sexuée (item 22) de soi, le mode de réponse est assez différent: 30% des répondantes considèrent qu'il est très important d'être à l'aise dans ce domaine, contre 15% chez leurs collègues masculins; toutefois nous retrouvons 33% d'entre elles qui évaluent cette même dimension comme peu importante ou sans importance, alors que la moitié de leurs confrères seulement (17%) pensent ainsi. L'étalement des réponses est également fort différent: les filles utilisant l'ensemble de l'échelle (0 à 5), alors que les garçons utilisent surtout (68%) les points 3 et 4 (assez et beaucoup d'importance). On peut aussi noter pour ce même aspect que les gens sans *expérience de travail* ont plus tendance à y accorder peu d'importance, comparativement à ceux qui ont plus de cinq ans de vécu dans le milieu du travail.

Ces mêmes personnes réagissent quelque peu différemment de leurs confrères moins expérimentés. Ainsi ont-elles moins tendance à coter haut (5.0) sur les dimensions suivantes:

- connaître les facteurs ayant un effet sur la qualité de la communication (item 2);
- connaître les moyens les plus efficaces et satisfaisants de prendre une décision en groupe (item 8);
- être capable de demander de l'aide à un collègue même si cela démontre momentanément son manque de connaissances ou ses limites personnelles (item 38);
- savoir évaluer ce qu'il est opportun de dire et/ou faire face à l'autorité (item 54).

On remarque également qu'avec *l'expérience de travail* (plus de 2 ans), on accorde plus d'importance à savoir terminer une conversation (item 47) et moins à être conscient de ses pensées, émotions et comportements vis-à-vis l'autorité (item 13). Enfin, on peut noter que les "sans expérience"[1] de travail trouvent moins important d'accepter que les autres pensent et se comportent différemment (item 25); de connaître les facteurs ayant un effet sur le climat, l'atmosphère du groupe (item 7); de savoir animer et/ou présider une réunion (item 42). Par ailleurs, ces mêmes répondants valorisent le fait de connaître les différentes façons de résoudre un conflit personnel (item 12) et d'être conscients de leurs motivations à travailler (item 17).

La *taille de l'entreprise* où le répondant travaille semble avoir une influence quant à trois dimensions. Ainsi, dans la petite entreprise, on est moins porté à savoir ce qui affecte le climat d'un groupe (item 7); dans la très grosse par ailleurs, on accorde moins d'importance à savoir susciter la participation des autres (item 33). Finalement, plus la taille de l'entreprise augmente, moins on a tendance à demander aux autres ce qu'ils pensent et ressentent à son égard (item 57).

---

1. Les "sans expérience" incluent les étudiants finissants en informatique, ceux qui n'ont jamais eu d'emploi en informatique ou qui en ont un, mais dans un domaine non relié à leur formation.

L'état de *satisfaction des répondants* influence également leurs choix de réponses; nous avons regroupé ceux qui se sont déclarés satisfaits et très satisfaits (81%) d'une part et les plus ou moins satisfaits, insatisfaits et très insatisfaits d'autre part (19%). En général, le groupe des insatisfaits accorde moins d'importance à la maîtrise des savoirs suivants pour accomplir leur travail avec satisfaction (:):

- connaître les facteurs ayant un effet sur le climat (item 7);
- connaître les moyens les plus efficaces et satisfaisants de prendre une décision en groupe (item 8);
- connaître les différentes façons de résoudre un conflit interpersonnel (item 12);
- être conscient de ce qu'on pense et ressent, et de sa façon de se comporter face à une personne en autorité (item 13);
- être conscient de ses buts personnels dans la vie (item 16);
- savoir encourager, rassurer, donner du support à quelqu'un (item 53);
- savoir contrôler son stress, ses émotions (item 55).

Finalement, nous avons examiné si les répondants qui accordaient plus d'importance à la *maîtrise d'habiletés interpersonnelles* évaluaient différemment de ceux qui en accordaient moins. Ainsi, nous avons regroupé ceux qui situaient à 40% et moins la part à donner à cette dimension de la formation[1] et les autres, à 60% et plus: 54% des répondants sont dans le premier groupe et 46% dans le second. Pour les six dimensions suivantes, les répondants qui accordent plus de 45% d'importance à la maîtrise d'habiletés interpersonnelles cotent plus haut dans l'échelle de mesure:

- être conscient de ce qu'on pense et ressent et de sa façon de se comporter face à une personne en situation d'autorité (item 13);
- savoir commencer et entretenir une conversation (item 32);
- savoir instruire ... (item 34);
- savoir aider quelqu'un à se calmer ... (item 40);
- savoir animer et/ou présider une réunion (item 42);
- savoir écouter l'autre pour qu'il se sente en confiance de s'exprimer (item 44).

---

1. Ici, il faut comprendre que conséquemment les répondants accordaient 60% et plus à la maîtrise d'habiletés techniques reliées à l'informatique. Notons aussi que 40/60 est approximativement la répartition moyenne à accorder à la maîtrise de ces deux habiletés pour accomplir leur travail avec satisfaction.

4. Commentaires des répondants

Quarante personnes, soit 36% des répondants, ont jugé bon de faire part de leurs commentaires suite à l'invitation que nous leur avions faite. Les commentaires vont de quelques lignes à 2 pages.

Plusieurs d'entre eux constituent en quelque sorte des conseils à donner aux étudiants afin qu'ils se préparent au milieu du travail: "dites à vos jeunes de ..."; on sent très clairement également que les répondants s'appuient sur leur propre vécu et non sur un idéal ("moi, je ...").

L'habileté la plus mentionnée (14 fois) concerne l'expression et la défense de son point de vue; mais curieusement, un répondant soutient l'inverse en affirmant qu'il vaut mieux être le plus silencieux possible au travail. D'autres éléments sont également soulignés à plusieurs reprises comme de savoir écouter, d'être curieux et d'aller chercher l'information; analyser le point de vue de son interlocuteur est également important. La relation à l'autorité est aussi mise en valeur dans cette partie du questionnaire: ainsi discuter, s'affirmer auprès du patron en même temps que se soumettre à ses directives sont encore une fois considérés comme des savoirs importants.

Un ensemble d'autres commentaires a trait à diverses habiletés: s'adapter, travailler en groupe, faire un consensus, avoir plus d'entraide, consulter les autres, accepter les autres, être naturel et personnel (mais pas trop personnel). On souligne également que le fait d'avoir une préparation aux entrevues est important, tout comme se vendre, faire reconnaître ses mérites, faire ses preuves et admettre ses torts; maîtriser son stress, avoir confiance en soi et comprendre les motivations des autres sont également des savoirs importants.

Finalement, ces commentaires constituent des répétitions de ce que nous avons déjà identifié dans la première partie du questionnaire.

CHAPITRE IV

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

CHAPITRE IV: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Que veulent dire ces résultats? Sont-ils le reflet de la réalité concrète des techniciens en informatique? Probablement, croyons-nous. Mais une autre hypothèse de compréhension de ces résultats retient également notre attention, à savoir: la correspondance des besoins principaux de ces techniciens avec ceux d'individus du même groupe d'âge, sans égard à leur profession.

Nous croyons effectivement fort probable que ces résultats reflètent la réalité; en effet, notre expérience d'enseignant auprès d'étudiants de deuxième année, et nos rencontres avec ceux de 3^{e} année, nous confirment cette tendance à privilégier d'abord le domaine de la communication et ensuite le fonctionnement en groupe. Le feedback que nous avions reçu des professeurs d'informatique sur notre première version du questionnaire va aussi dans le même sens; eux aussi ont trouvé surtout importants[1] les savoirs relatifs à une communication affirmative. Les commentaires spontanés émis par les répondants confirment également cette tendance lorsqu'ils affirment qu'il faut savoir présenter son point de vue et le défendre.

Un professeur d'informatique à qui nous avons montré ces résultats entérine également cette première interprétation. Ainsi, la conscience de soi (buts personnels, forces et faiblesses, motivation au travail) doit être acquise rapidement, car très vite on doit savoir si on peut ou non accomplir tel type de travail et en combien de temps; de même les promotions, spécialisations se faisant déjà après un an et demi à deux ans de l'entrée sur le marché du travail, on doit savoir tôt ce

---

1. Cinq des onze items évalués comme les plus importants selon eux se retrouvent parmi les premiers choix des répondants.

que l'on veut. Les changements rapides dans le domaine de l'informatique obligent également le technicien à se situer face à ceux-ci et à déterminer ses choix. La relation à l'autorité est également vitale; c'est d'elle que proviennent les informations nécessaires à la production, et c'est elle aussi qui évalue le travail, tout en étant une ressource aux moments où ça va moins bien. Le stress accompagne très souvent les périodes de fin de projet et savoir maîtriser ses émotions devient alors essentiel. Enfin, la compréhension exacte de son interlocuteur est primordiale, car elle peut orienter tout le projet, et le moindre écart risque de provoquer des répercussions sérieuses; de même l'expression affirmative de soi est importante, car le technicien a lui aussi à présenter et défendre une approche dans le cadre d'un projet, ses conditions de fonctionnement et le résultat produit.

Quoique cette première vision des résultats nous satisfasse, nous ne pouvons nous empêcher de constater la grande similarité existant entre cette liste de besoins et la perception que nous avons du vécu de nos étudiants, ainsi que la liste des tâches développementales du jeune adulte selon les spécialistes en ce domaine. En d'autres termes, est-il possible que les besoins identifiés chez nos répondants ne puissent être que le reflet des besoins du groupe d'âge des 25 ans et moins, sans plus?

Lors d'un atelier sur la préparation d'une intervention en groupe, trois professeurs de psychologie de cégeps, dont l'auteur de ce rapport[1], ont travaillé sur leurs objectifs d'enseignement et leurs méthodes pédagogiques dans le cadre de cours en relations interpersonnelles. Ensemble, ils ont clarifié leur perception des besoins de l'étudiant. En voici un résumé: l'étudiant a une perception négative, floue, confuse de lui-même; il ne sait pas ce qu'il veut; il se sent seul à vivre cette situation; il désire être autonome, mais n'a pas confiance en lui; il est gêné, timide; il ne sait pas comment utiliser ses émotions; il a

---

1. Les deux autres étaient Claudette Cantarella d'Edouard-Montpetit et Lucette Laquerre d'André Laurendeau. Le rapport de ce groupe se trouve à l'annexe 5.

de la difficulté à s'accepter, à s'aimer; il s'expérimente peu dans la vie; sa non-communication et sa mal-communication lui font vivre des conflits et lui causent des difficultés à créer des liens: ce qui produit des répercussions dans sa vie affective, sexuelle, familiale, étudiante, sociale et professionnelle; enfin, sa difficulté à s'affirmer, de même que ses difficultés de communication et son manque d'expérimentation ne modifient pas sa perception de lui-même. A partir d'un tel tableau, on peut penser que cet étudiant aurait d'abord à développer sa confiance en lui-même, à apprendre à s'affirmer et à s'exprimer afin de prendre contact avec les autres et de maintenir ce contact.

Nous retrouvons sensiblement les mêmes dimensions importantes lorsque nous examinons les résultats de recherches de spécialistes en développement humain. Voici les grands thèmes ainsi que quelques éléments qui permettront de saisir les liens existant entre les résultats présentés dans C.O.D.E.[1] et ceux rapportés dans le présent rapport:

1. La compétence: Développer ses capacités pour faire face à la vie - compétence professionnelle - confiance en soi.

2. Les émotions: En être conscient, les accepter et savoir les utiliser. L'étudiant du professionnel se sent partagé entre "apprendre pour faire" et "apprendre pour être".

3. L'autonomie: Etre indépendant émotionnellement, fonctionnellement et économiquement, tout en reconnaissant son interdépendance.
   L'étudiant du professionnel s'engage dans sa collectivité.

4. L'identité: Clarifier qui il est - s'individualiser. L'identité professionnelle en est un élément.

---

1. Landry et al. (1977).

5.	Les relations interpersonnelles:	Devenir plus intime, plus tolérant et individualiser ses relations - avoir des relations caractérisées par la confiance et l'interdépendance.
6.	Les buts:	Développer ses buts dans les domaines scolaire, vocationnel, récréatif et familial pour en arriver à un style de vie satisfaisant. L'étudiant du professionnel se découvre, se confirme dans son orientation.
7.	L'intégrité:	Etre une personne unique et unifiée - personnalisation des valeurs, intégration ou compromis avec les valeurs du secteur professionnel.

Dans ces deux perce[illegible]s du jeune adulte, on retrouve, entre autres, l'identité, la conscience de soi, la confiance en soi, les buts, le contrôle émotif, la communication, l'affirmation de soi; or ces dimensions sont également les plus privilégiées par nos répondants dont 80%, rappelons-le, ont moins de 25 ans. Qu'en est-il alors de notre première interprétation? Serait-ce différent si nous avions eu des répondants dont l'âge aurait été étalé jusqu'à 65 ans? Par ailleurs, on peut se demander combien de répondants potentiels ont plus de 40 ans, compte tenu de la récence de l'informatique. Et si nos répondants avaient été d'une technique différente (inhalothérapie, secrétariat, ...) et majoritairement de moins de 25 ans, aurions-nous eu les mêmes résultats? Il nous semble que non. De même, nous ne préparons pas nos étudiants en fonction de leurs besoins lorsqu'ils auront 40 ans, mais bien pour leurs premières années sur le marché du travail. Dès lors, le recoupement besoins-jeune-adulte/besoins-technicien en informatique devient non plus un problème mais plutôt une orientation de notre action, compte tenu d'une perspective globale de l'individu et non seulement du travailleur.

Il nous resterait à confirmer ces réflexions par une seconde recherche où nous utiliserions un groupe contrôle et des répondants d'une technique différente. Ainsi, nous pourrions davantage identifier l'influence des variables "âge" et "profession" sur les réponses.

Cette seconde recherche devrait également donner l'occasion de repenser la formulation des questions "vides" et de l'échelle d'importance de même que certains items. En effet, une question "vide" telle que le numéro 15 (accepter de travailler à de moins bonnes conditions de travail que mes collègues immédiats) a tout de même été évaluée "assez importante" contrairement à nos attentes; malgré la difficulté de formulation de ce genre d'items, il faudra les repenser à la lumière des résultats actuels. De même, l'item considéré le moins important du questionnaire (item 37/ une question"vide") a tout de même une moyenne de 2.2. On y gagnerait à conserver l'échelle en six points, mais en réservant quatre points d'échelle du côté "important" et deux, à l'opposé; l'étalement serait alors probablement plus prononcé. Aussi croyons-nous que la numérotation devrait être de 1 à 6 au lieu de 0 à 5; dans ce dernier cas, le point 0 est considéré comme en dehors de l'échelle (aucune importance) et le point 3 devient le point milieu, ce qui a pour effet de hausser les résultats. Enfin, certains items (ex.: n^{o} 41: identifier le style de leadership) ne semblent pas suffisamment opérationnalisés pour ceux qui connaîtraient moins le vocabulaire utilisé en psychologie: aussi une révision de cette première version serait-elle appropriée avant de réutiliser le questionnaire à des fins de recherche.

CONCLUSION

CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif d'identifier les besoins de formation en relations interpersonnelles des étudiants en techniques informatiques. Pour ce faire nous avons construit un questionnaire permettant d'évaluer les savoirs (savoir, savoir-être et savoir-faire) nécessaires aux informaticiens pour accomplir leur travail de façon satisfaisante. Ces informaticiens nous ont répondu en grand nombre, montrant ainsi leur intérêt pour ce domaine de leur formation. Les savoirs considérés comme les plus importants se rapportent aux thèmes suivants: la relation à l'autorité, la connaissance de soi, le contrôle émotif, la communication et l'affirmation de soi.

Certains raffinements quant à l'échelle de mesure et à la formulation de certaines questions (en particulier les questions "vides") pourraient être apportés dans le cadre d'une prochaine recherche; celle-ci pourrait alors être l'occasion de vérifier notre interprétation des résultats auprès d'autres populations du secteur professionnel. L'instrument nous semble d'ailleurs très facile à adapter pour l'enseignement de la psychologie à d'autres clientèles étudiantes.

Certaines recommandations méthodologiques peuvent également être dégagées. Ainsi il nous apparaît que la présentation des résultats serait un élément motivant capital pour les étudiants. Le fait de savoir que ceux qui pratiquent leur profession considèrent aussi importante que la maîtrise d'habiletés techniques, celle d'habiletés interpersonnelles ne peut que stimuler les étudiants à s'impliquer dans le cours 906.

L'utilisation des items du questionnaire (moins les questions "vides") avec une autre échelle de mesure (celle-ci portant sur le degré de maîtrise des savoirs ou sur le besoin d'amélioration) permettrait à l'étudiant de se situer par rapport aux 56 savoirs énoncés. La comparaison entre son auto-évaluation et la liste des savoirs importants évalués par les praticiens ferait ressortir les domaines susceptibles d'amélioration. Dès lors l'étudiant pourrait identifier ses propres objectifs personnels et y travailler. Si l'ensemble des étudiants fait de même, nous aurons un profil des objectifs communs à atteindre par le groupe. La connaissance des objectifs de chacun faciliterait la formation du groupe et éventuellement son processus évolutif.

Enfin la similarité entre les besoins du technicien en informatique et les tâches développementales du jeune adulte est un atout important dont il faut tenir compte au niveau pédagogique. En effet, si l'on prend pour appui les étapes du processus d'apprentissage expérientiel (Bernard et alii, 1981), le point de départ du processus est l'"expérience concrète"; celle-ci "consiste à vivre soi-même une situation d'expérience authentique dans laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler la pensée"[1]. Les trois étapes suivantes du processus (observation réflexive, conceptualisation abstraite et expérimentation active) permettent à l'étudiant de faire un retour sur son vécu, de comprendre les principes régissant son comportement et, par la suite, de pouvoir généraliser ses conclusions pour enfin s'expérimenter à nouveau. Or l'"expérience concrète" de l'étudiant (première année, première session) n'est pas encore le marché du travail en informatique. C'est l'expérience propre à son groupe d'âge où il a à s'affirmer vis-à-vis ses parents (autorité!), ses professeurs et ses collègues, à communiquer et travailler avec eux, sans trop savoir encore qui il est et où il va; Il ne maîtrise pas bien encore ses émotions. La similarité entre ce vécu des jeunes adultes et les savoirs identifiés dans le cours de cette recherche est frappante. Et c'est là l'atout, car il est possible de partir du vécu de l'étudiant pour aboutir à une généralisation et une expérimentation reliées à sa profession. Cette façon de procéder suscitera davantage une intégration réelle des apprentissages et permettra à l'étudiant d'appliquer ultérieurement les principes acquis.

---

1. Bernard, Huguette et alii. L'apprentissage expérientiel, Service pédagogique, Université de Montréal, 1981, p. 35.

En somme l'utilisation du questionnaire et des résultats de cette enquête pourra constituer un élément de motivation pour l'étudiant et le groupe dans la poursuite du cours 906; le professeur pourra y trouver plus de précision sur les thèmes à aborder et sur leur importance, de même qu'une confirmation de l'utilité de s'appuyer sur le vécu actuel des apprenants dans son approche pédagogique.

ANNEXES

Collège
de Bois-de-Boulogne

Bonjour,

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Ministère de l'Education du Québec, je viens solliciter votre collaboration.

Cette recherche vise à recueillir des informations auprès des techniciens en informatique ayant vécu le marché du travail et auprès des finissants du collège. Ces informations ont trait au domaine des relations interpersonnelles. En effet, nous désirons savoir quels sont les connaissances, habiletés, attitudes ou comportements qu'il est nécessaire de posséder pour accomplir votre travail avec satisfaction. Nous faisons donc appel à votre expérience.

Ces informations serviront à mieux adapter le cours "Interrelations dans le monde professionnel" en fonction de votre profession. Les résultats seront diffusés largement pour en permettre l'utilisation par tous les professeurs de psychologie et d'informatique des collèges.

Votre réponse à cette enquête est très importante, car nous avons un échantillon relativement limité. Nous attendons donc votre réponse d'ici le 20 avril 1984; une enveloppe-réponse d'affaires vous est fournie.

Répondez-y donc maintenant,

Merci de votre collaboration

Yvon Paré

Yvon Paré, professeur de psychologie

10555, avenue de Bois-de-Boulogne
Montréal, Québec
H4N 1L4
332-3000

INTERRELATIONS DANS LE MONDE PROFESSIONNEL

Questionnaire d'enquête Informatique

Yvon Paré
professeur de psychologie
Collège de Bois-de-Boulogne
mars 1984

Cette recherche est subventionnée
par le ministère de l'Education dans le cadre de PROSIP

INTERRELATIONS DANS LE MONDE PROFESSIONNEL

Questionnaire d'enquête Informatique

Yvon Paré
professeur de psychologie
Collège de Bois-de-Boulogne
mars 1984

Cette recherche est subventionnée
par le ministère de l'Education dans le cadre de PROSIP

Le domaine des relations interpersonnelles prend de plus en plus d'importance dans le monde du travail et particulièrement au moment du virage technologique. Ce questionnaire vous offre l'occasion de donner votre point de vue à cet égard.

La question

La question principale vous demande d'évaluer l'importance que vous accordez à chacune des dimensions présentées, pour accomplir votre travail avec satisfaction. Cette satisfaction tient évidemment compte de vous personnellement, mais aussi de celle des gens avec qui vous êtes en relation dans l'exercice de votre profession; ainsi, il peut être nécessaire de posséder une certaine habileté au niveau interpersonnel pour remplir une tâche à la satisfaction de l'usager ou de la personne en autorité par exemple. Vous devez donc considérer tous les aspects reliés à votre travail.

L'importance relative à accorder à votre satisfaction personnelle et à la satisfaction des autres personnes du milieu de travail peut être variable pour chaque personne. Aussi ne perdez pas trop de temps à soupeser chaque question et indiquez simplement la première réponse qui vous vient à l'esprit.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Comment répondre

Dans la plupart des cas, vous indiquez vos réponses aux questions posées en inscrivant le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, dans le carré à droite. Voici un exemple:

Exemple	
Savoir défendre un point de vue, une idée, une demande	4

En inscrivant le chiffre [4], la personne qui a répondu nous a indiqué qu'elle accorde beaucoup d'importance à cette habileté de savoir défendre un point de vue, une idée, une demande pour être satisfaite dans son travail. L'équivalence du chiffre au niveau d'importance vous est fournie au haut de chaque page.

Merci de votre collaboration.

Quelle importance accordez-vous au fait de posséder les "savoirs" (connaissances, habiletés, attitudes, comportements) suivants pour accomplir votre travail
à votre propre satisfaction
et à la satisfaction de votre employeur, de vos collègues et de vos clients (s'il y a lieu).

0. aucune importance
1. très peu d'importance
2. peu d'importance
3. assez d'importance
4. beaucoup d'importance
5. très grande importance.

1. Connaître ce qui pousse intérieurement une personne à agir d'une façon plutôt que d'une autre. ☐

2. Connaître les facteurs ayant un effet sur la qualité (bonne ou pas) de la communication. ☐

groupe de travail: il doit être constitué d'un minimum de 3 personnes.

3. Connaître les stades d'évolution d'un groupe de travail. ☐

4. Connaître les classifications des pathologies de caractère. ☐

5. Connaître ce qui fait qu'un groupe est satisfait et efficace dans son travail. ☐

6. Savoir comment me changer, adapter mon comportement selon mes objectifs. ☐

7. Connaître les facteurs ayant un effet sur le climat, l'atmosphère du groupe. ☐

8. Connaître les moyens les plus efficaces et satisfaisants de prendre une décision en groupe. ☐

9. Connaître les différentes approches psychologiques d'étude des motivations inconscientes au travail. ☐

10. Savoir identifier les difficultés de fonctionnement d'un groupe de travail. ☐

11. Savoir comment aider à résoudre les difficultés de fonctionnement du groupe. ☐

12. Connaître les différentes façons de résoudre un conflit interpersonnel. ☐

0. aucune importance
1. très peu d'importance
2. peu d'importance
3. assez d'importance
4. beaucoup d'importance
5. très grande importance.

> Personne en situation d'autorité vis-à-vis vous: cette(ces) personne(s) est(sont) celle(s) qui supervise(nt), contrôle(nt), évalue(nt), planifie(nt), organise(nt), administre(nt), dirige(nt) votre travail.

13. Etre conscient(e) de ce que je pense et ressens, et de ma façon de me comporter face à une personne en situation d'autorité. ☐

14. Accepter de travailler sous la directive d'une autorité. ☐

15. Accepter de travailler à de moins bonnes conditions de travail que mes collègues immédiats. ☐

16. Etre conscient(e) de mes buts personnels dans la vie (ce que je veux être, faire, comprendre). ☐

17. Etre conscient(e) de ce qui me motive à travailler. ☐

18. Etre conscient(e) de mes forces, faiblesses et limites au travail. ☐

> Organisation: groupe structuré et constitué en fonction de l'atteinte de certains objectifs. ex.: IBM, Hôpital Notre-Dame, restaurant "Chez Nicole", etc.

19. Etre conscient(e) de mes objectifs personnels dans l'organisation et des attentes de celle-ci à l'égard des employés. ☐

20. Me considérer positivement malgré mes échecs, mes faiblesses et mes limites, et malgré les besoins, émotions et pensées jugés inacceptables par moi et/ou par les autres. ☐

21. Etre capable de travailler selon les exigences et conditions de la personne en autorité sans supervision continuelle. ☐

22. Etre à l'aise de me présenter (apparence, comportement) de façon féminine/masculine à l'opposé d'une présentation asexuée, "neutre" de soi. ☐

23. Accepter une critique injuste de la part de la personne en autorité, sans y répondre. ☐

24. Etre conscient(e) de mes réactions (semblables ou différentes) lors de travail en groupe par rapport au travail d'individu à individu. ☐

25. Accepter que les autres pensent et se comportent différemment. ☐

26. Etre capable de comprendre une situation selon le point de vue de l'autorité. ☐

27. Etre capable de partager mes soucis et mes problèmes avec quelqu'un du milieu de travail. ☐

28. Etre capable de travailler efficacement malgré mon désaccord avec la personne en autorité sur le contenu de travail et/ou sur les conditions (ex.: moment, durée, salaire) dans lesquelles il sera exercé. ☐

29. Savoir travailler efficacement malgré mes problèmes personnels. ☐

30. Savoir faire face de manière constructive à une critique ou une évaluation de mon travail. ☐

31. Savoir donner mon accord ou mon désaccord de façon constructive. ☐

32. Savoir commencer et entretenir une conversation. ☐

33. Savoir comment susciter la participation d'autres personnes. ☐

34. Savoir instruire: présenter de l'information, expliquer, donner des exemples. ☐

35. Savoir conter des histoires, farces, anecdotes ou blagues dans le but d'améliorer l'atmosphère de travail. ☐

36. Savoir parler de telle sorte d'être compris le plus exactement possible. ☐

0. aucune importance
1. très peu d'importance
2. peu d'importance
3. assez d'importance
4. beaucoup d'importance
5. très grande importance.

37. Savoir dire très spontanément tout ce qui me passe à l'esprit. ☐

38. Etre capable de demander de l'aide à un collègue même si cela démontre momentanément mon manque de connaissances ou mes limites personnelles. ☐

> Non-verbal: contact des yeux, la voix, expression faciale et gestuelle, distance physique entre les personnes, apparence générale.

39. Savoir comprendre exactement les idées, besoins et sentiments exprimés non-verbalement par quelqu'un. ☐

40. Savoir aider quelqu'un à se calmer (colère, anxiété, stress, tristesse, peur, etc.). ☐

41. Savoir identifier le style de leadership exercé et ses effets. ☐

42. Savoir animer et/ou présider une réunion. ☐

43. Etre habile à écouter les problèmes personnels des autres et à les conseiller. ☐

44. Savoir écouter l'autre pour qu'il se sente en confiance de s'exprimer. ☐

45. Savoir donner mon opinion, mon analyse d'un fait, d'une situation, d'une idée. ☐

46. Etre capable de dire non, de refuser à quelqu'un ce qui m'apparaît déraisonnable. ☐

47. Savoir terminer une conversation. ☐

48. Savoir comprendre exactement les idées, besoins et sentiments exprimés verbalement par quelqu'un. ☐

49. Savoir parler pour garder l'attention de l'autre. ☐

50. Savoir défendre un point de vue, une idée, une demande. ☐

51. Savoir demander et obtenir des informations utiles au travail auprès de quelqu'un (ex. client). ☐

52. Savoir demander une opinion, une analyse d'un fait ou d'une idée. ☐

53. Savoir encourager, rassurer, donner du support à quelqu'un. ☐

54. Savoir évaluer ce qui est opportun de dire et/ou faire face à l'autorité. ☐

55. Savoir contrôler mon stress, mes émotions. ☐

56. Savoir influencer quelqu'un en faveur d'un service, d'un produit ou d'un point de vue. ☐

57. Savoir demander aux gens du milieu de travail ce qu'ils pensent et ressentent à mon égard. ☐

58. Savoir offrir une contre-proposition lorsque ma proposition originale a été refusée. ☐

59. Etre capable d'exprimer, lorsque jugé opportun, ce que je ressens (positif ou négatif) et ce que je pense vraiment. ☐

60. Savoir faire face à une situation de compétition avec un ou des membres du groupe. ☐

61. Etre capable de demander de l'aide à la personne en autorité même si cela montre momentanément mon manque de connaissances ou mes limites personnelles. ☐

Commentaires

Nous vous invitons à indiquer sur cette page tout commentaire ou observation qu'il vous semblerait important de nous soumettre et qui nous permettrait d'améliorer la formation en relations interpersonnelles des étudiants en informatique.

Informations générales

Répondre en transcrivant le chiffre de votre choix de réponse dans le carré de droite.

1. Sexe
   1. masculin
   2. féminin

2. Âge
   1. 20 ans et moins
   2. 21 ans à 25 ans
   3. 26 ans à 30 ans
   4. 31 ans et plus.

3. Situation actuelle
   1. Etudiant(e) finissant en informatique.
      Passer à la question 12.
   2. Jamais eu d'emploi en informatique
      Merci de votre collaboration, vous avez terminé de répondre à cette partie du questionnaire.
   3. Sans emploi.
   4. Emploi non relié à l'informatique.
      Pour 3 et 4 si vous avez déjà eu un emploi en informatique, répondre en fonction du dernier.
   5. Emploi en informatique.

4. Fonction actuelle ou la plus récente en informatique
   1. administrateur(trice) - cadre
   2. analyste
   3. programmeur
   4. opérateur(trice).

5. Nombre d'années sur le marché du travail (en informatique)

   1. moins d'un an
   2. 1-2 ans
   3. 3-4 ans
   4. 5 ans et plus.

   ☐

6. Type d'entreprise (actuel ou dernier emploi)

   1. entreprise privée (comme employé)
   2. fonction publique
   3. à son compte personnel (seul ou comme associé).

   ☐

7. Grosseur de l'entreprise (actuel ou dernier emploi)

   1. entreprise artisanale (1-4 employés)
   2. petite entreprise (5-49 employés)
   3. moyenne entreprise (50-199 employés)
   4. grosse entreprise (200-499 employés)
   5. très grosse entreprise (500 employés et plus).

   ☐

8. Nombre d'employés en informatique (actuel ou dernier emploi)

   1. 1 à 4 employés
   2. 5 à 49 employés
   3. 50 à 99 employés
   4. 100 employés et plus.

   ☐

9. Répartition moyenne du temps entre le travail individuel et de groupe (3 personnes et plus)

   Travail individuel ☐☐

   \+

   Travail de groupe ☐☐

   = 100%

10. Quel est votre niveau de satisfaction actuelle (ou dans votre dernier emploi en informatique) quant à votre travail?

    1. très satisfait(e)
    2. satisfait(e)
    3. plus ou moins satisfait(e) ☐
    4. insatisfait(e)
    5. très insatisfait(e).

11. Proportion (en %) des facteurs de votre satisfaction*.

    ma propre performance au travail ☐☐
    \+ mes relations avec mes collègues ☐☐
    \+ mes relations avec l'autorité ☐☐
    \+ mes relations avec les usagers ☐☐
    \+ les avantages non relationnels de mon travail (salaire, lieu, bénéfices marginaux, vacances, plan de carrière, etc.) ☐☐

    = 100%

    * Indiquer N/A (non applicable) si vous travaillez seul, sans collègue, ni autorité, ou encore si vous n'avez pas de contact avec les usagers.

12. Compte tenu de votre expérience de travail, quelle importance relative accordez-vous à la maîtrise d'habiletés interpersonnelles et d'habiletés techniques spécifiques (ex.: utilisation d'un langage) pour accomplir votre travail avec satisfaction?

    maîtrise d'habiletés interpersonnelles ☐☐
    \+
    maîtrise d'habiletés techniques ☐☐

    = 100%

FRÉQUENCE ( ), POURCENTAGE, MOYENNE, MÉDIANE, ÉCART-TYPE ANNEXE 3
EN REGARD DE CHACUNE DES QUESTIONS
(Données brutes)

Questions	(Fréq)% 0	1	2	3	4	5	MOY.	MED.	ECART-TYPE
1	(3) 2.7	(3) 2.7	(25)22.7	(50)45.5	(21)19.1	(8) 7.3	2.973	2.980	1.036
2	(0)0.0	(1) 0.9	(6) 5.5	(31)28.2	(47)42.7	(25)22.7	3.809	3.062	0.883
3	(2) 1.8	(3) 2.7	(18)16.4	(53)48.2	(28)25.5	(6) 5.5	3.091	3.104	0.953
4	(4) 3.6	(7) 6.4	(32)29.1	(42)38.2	(18)16.4	(7) 6.4	2.764	2.786	1.116
5	(1) 0.9	(0)0.0	(10) 9.1	(24)21.8	(51)46.4	(24)21.8	3.782	3.892	0.952
6	(2) 1.8	(0)0.0	(5) 4.5	(17)15.5	(59)53.6	(27)24.5	3.927	4.023	0.936
7	(2) 1.8	(1) 0.9	(6) 5.5	(30)27.3	(49)44.5	(22)20.0	3.718	3.827	0.997
8	(2) 1.8	(0)0.0	(5) 4.5	(28)25.5	(52)47.3	(23)20.9	3.791	3.885	0.949
9	(5) 4.5	(7) 6.4	(30)27.3	(38)34.5	(21)19.1	(9) 8.2	2.818	2.842	1.198
10	(1) 0.9	(1) 0.9	(3) 2.7	(36)32.7	(45)40.9	(24)21.8	3.773	3.811	0.915
11	(1) 0.9	(1) 0.9	(7) 6.4	(24)21.8	(48)43.6	(29)26.4	3.855	3.958	0.975
12	(2) 1.8	(3) 2.7	(7) 6.4	(24)21.8	(38)34.5	(36)32.7	3.827	4.000	1.148
13	(3) 2.7	(0)0.0	(8) 7.3	(27)24.5	(46)41.8	(26)23.6	3.736	3.870	1.072
14	(5) 4.5	(1) 0.9	(4) 3.6	(23)20.9	(49)44.5	(28)25.5	3.764	3.949	1.173
15	(4) 3.6	(4) 3.6	(22)20.0	(38)34.5	(25)22.7	(17)15.5	3.155	3.158	1.228
16	(2) 1.8	(0)0.0	(1) 0.9	(15)13.6	(28)25.5	(64)58.2	4.355	4.641	0.963
17	(2) 1.8	(3) 2.7	(2) 1.8	(9) 8.2	(43)39.1	(51)46.4	4.191	4.407	1.062
18	(2) 1.8	(0)0.0	(1) 0.9	(11)10.0	(39)35.5	(57)51.8	4.327	4.535	0.920
19	(5) 4.5	(0)0.0	(7) 6.4	(27)24.5	(48)43.6	(23)20.9	3.655	3.833	1.153
20	(4) 3.6	(0)0.0	(1) 0.9	(25)22.7	(45)40.9	(35)31.8	3.927	4.056	1.081
21	(2) 1.8	(0)0.0	(0)0.0	(6) 5.5	(29)26.4	(73)66.4	4.536	4.747	0.853
22	(7) 6.4	(3) 2.7	(18)16.4	(29)26.4	(28)25.5	(25)22.7	3.300	3.431	1.392
23	(14)12.7	(14)12.7	(12)10.9	(29)26.4	(23)20.9	(18)16.4	2.791	3.017	1.615
24	(5) 4.5	(1) 0.9	(10) 9.1	(49)44.5	(29)26.4	(16)14.5	3.309	3.296	1.139
25	(6) 5.5	(0)0.0	(3) 2.7	(21)19.1	(47)42.7	(33)30.0	3.836	4.032	1.208
26	(3) 2.7	(0)0.0	(4) 3.6	(25)22.7	(52)47.3	(26)23.6	3.827	3.942	1.012
27	(10) 9.1	(13)11.8	(25)22.7	(29)26.4	(20)18.2	(13)11.8	2.682	2.741	1.446
28	(2) 1.8	(4) 3.6	(4) 3.6	(25)22.7	(49)44.5	(26)23.6	3.755	3.908	1.085
29	(2) 1.8	(1) 0.9	(1) 0.9	(14)12.7	(48)43.6	(44)40.0	4.155	4.271	0.960
30	(2) 1.8	(1) 0.9	(0)0.0	(10) 9.1	(53)48.2	(44)40.0	4.209	4.292	0.910

31	(2) 1.8	(1) 0.9	(0)0.0	(8) 7.3	(50)45.5	(49)44.5	4.273	4.380	0.908
32	(3) 2.7	(0)0.0	(3) 2.7	(26)23.6	(40)36.4	(38)34.5	3.945	4.075	1.065
33	(3) 2.7	(0)0.0	(10) 9.1	(30)27.3	(44)40.0	(23)20.9	3.645	3.773	1.080
34	(2) 1.8	(0)0.0	(1) 0.9	(15)13.6	(36)32.7	(56)50.9	4.282	4.518	0.949
35	(8) 7.3	(5) 4.5	(17)15.5	(43)39.1	(23)20.9	(14)12.7	3.000	3.081	1.313
36	(3) 2.7	(0)0.0	(1) 0.9	(7) 6.4	(46)41.8	(53)48.2	4.291	4.457	0.971
37	(12)10.9	(18)16.4	(34)30.9	(26)23.6	(17)15.5	(3) 2.7	2.245	2.235	1.286
38	(0)0.0	(1) 0.9	(5) 4.5	(25)22.7	(48)43.6	(31)28.2	3.936	4.000	0.881
39	(2) 1.8	(3) 2.7	(13)11.8	(41)37.3	(35)31.8	(16)14.5	3.382	3.402	1.075
40	(3) 2.7	(1) 0.9	(14)12.7	(40)36.4	(36)32.7	(16)14.5	3.391	3.425	1.084
41	(1) 0.9	(4) 3.6	(12)10.9	(35)31.8	(47)42.7	(11)10.0	3.418	3.564	0.999
42	(3) 2.7	(1) 0.9	(10) 9.1	(32)29.1	(41)37.3	(23)20.9	3.600	3.720	1.110
43	(8) 7.3	(3) 2.7	(16)14.5	(39)35.5	(30)27.3	(14)12.7	3.109	3.218	1.302
44	(1) 0.9	(1) 0.9	(5) 4.5	(27)24.5	(50)45.5	(26)23.6	3.836	3.920	0.934
45	(0)0.0	(0)0.0	(0)0.0	(22)20.0	(45)40.9	(43)39.1	4.191	4.233	0.748
46	(0)0.0	(0)0.0	(0)0.0	(18)16.4	(51)46.4	(41)37.3	4.209	4.225	0.705
47	(2) 1.8	(4) 3.6	(8) 7.3	(44)40.0	(36)32.7	(16)14.5	3.418	3.432	1.061
48	(0)0.0	(0)0.0	(1) 0.9	(28)25.5	(42)38.2	(39)35.5	4.082	4.119	0.803
49	(2) 1.8	(3) 2.7	(6) 5.5	(35)31.8	(44)40.0	(20)18.2	3.600	3.705	1.051
50	(0)0.0	(0)0.0	(2) 1.8	(13)11.8	(45)40.9	(50)45.5	4.300	4.389	0.749
51	(0)0.0	(0)0.0	(1) 0.9	(6) 5.5	(51)46.4	(52)47.3	4.400	4.441	0.638
52	(0)0.0	(0)0.0	(1) 0.9	(29)26.4	(57)51.8	(23)20.9	3.927	3.939	0.713
53	(1) 0.9	(0)0.0	(3) 2.7	(40)36.4	(43)39.1	(23)20.9	3.755	3.756	0.880
54	(0)0.0	(0)0.0	(4) 3.6	(25)22.7	(41)37.3	(40)36.4	4.064	4.134	0.860
55	(1) 0.9	(2) 1.8	(0)0.0	(22)20.0	(29)26.4	(56)50.9	4.218	4.518	0.990
56	(5) 4.5	(3) 2.7	(10) 9.1	(31)46.4	(32)29.1	(9) 8.2	3.173	3.225	1.099
57	(5) 4.5	(9) 8.2	(36)32.7	(36)32.7	(18)16.4	(6) 5.5	2.645	2.639	1.154
58	(2) 1.8	(1) 0.9	(9) 8.2	(33)30.0	(49)44.5	(16)14.5	3.582	3.704	0.990
59	(1) 0.9	(0)0.0	(8) 7.3	(31)28.2	(41)37.3	(29)26.4	3.800	3.866	0.975
60	(2) 1.8	(1) 0.9	(15)13.6	(32)29.1	(40)36.4	(20)18.2	3.518	3.625	1.081
61	(0)0.0	(0)0.0	(3) 2.7	(30)27.3	(46)41.8	(31)28.2	3.955	3.978	0.817

ANNEXE 4

LISTE DES 61 ITEMS
PAR ORDRE DÉCROISSANT D'IMPORTANCE

		Moyenne	Médiane	Ecart-type
A.	*Items de très grande importance*			
21.	Etre capable de travailler selon les exigences et conditions de la personne en autorité sans supervision continuelle.	4.5	4.7	0.9
16.	Etre conscient(e) de mes buts personnels dans la vie (ce que je veux être, faire, comprendre).	4.4	4.6	1.0
51.	Savoir demander et obtenir des informations utiles au travail auprès de quelqu'un (ex. client).	4.4	4.4	0.6
18.	Etre conscient(e) de mes forces, faiblesses et limites au travail.	4.3	4.5	0.9
34.	Savoir instruire: présenter de l'information, expliquer, donner des exemples.	4.3	4.5	0.9
36.	Savoir parler de telle sorte d'être compris le plus exactement possible.	4.3	4.5	1.0
50.	Savoir défendre un point de vue, une idée, une demande.	4.3	4.4	0.7
31.	Savoir donner mon accord ou mon désaccord de façon constructive.	4.3	4.4	0.9
55.	Savoir contrôler mon stress, mes émotions.	4.2	4.5	1.0
17.	Etre conscient(e) de ce qui me motive à travailler.	4.2	4.4	1.1
30.	Savoir faire face de manière constructive à une critique ou une évaluation de mon travail.	4.2	4.3	0.9
29.	Savoir travailler efficacement malgré mes problèmes personnels.	4.2	4.3	1.0
46.	Etre capable de dire non, de refuser à quelqu'un ce qui m'apparaît déraisonnable.	4.2	4.2	0.7
45.	Savoir donner mon opinion, mon analyse d'un fait, d'une situation, d'une idée.	4.1	4.2	0.7
48.	Savoir comprendre exactement les idées, besoins et sentiments exprimés verbalement par quelqu'un.	4.1	4.1	0.8

		Moyenne	Médiane	Ecart-type
54.	Savoir évaluer ce qui est opportun de dire et/ou faire face à l'autorité.	4.1	4.1	0.9
61.	Etre capable de demander de l'aide à la personne en autorité même si cela montre momentanément mon manque de connaissances ou mes limites personnelles.	4.0	4.0	0.8
B.	*Items considérés importants*			
20.	Me considérer positivement malgré mes échecs, mes faiblesses et mes limites, et malgré les besoins, émotions et pensées jugés inacceptables par moi et/ou par les autres.	3.9	4.1	1.1
32.	Savoir commencer et entretenir une conversation.	3.9	4.1	1.1
6.	Savoir comment me changer, adapter mon comportement selon mes objectifs.	3.9	4.0	0.9
38.	Etre capable de demander de l'aide à un collègue même si cela démontre momentanément mon manque de connaissances ou mes limites personnelles.	3.9	4.0	0.9
11.	Savoir comment aider à résoudre les difficultés de fonctionnement du groupe.	3.9	4.0	1.0
52.	Savoir demander une opinion, une analyse d'un fait ou d'une idée.	3.9	3.9	0.7
12.	Connaître les différentes façons de résoudre un conflit interpersonnel.	3.8	4.0	1.1
25.	Accepter que les autres pensent et se comportent différemment.	3.8	4.0	1.2
44.	Savoir écouter l'autre pour qu'il se sente en confiance de s'exprimer.	3.8	3.9	0.9
26.	Etre capable de comprendre une situation selon le point de vue de l'autorité.	3.8	3.9	1.0
59.	Etre capable d'exprimer, lorsque jugé opportun, ce que je ressens (positif ou négatif) et ce que je pense vraiment.	3.8	3.9	1.0
28.	Etre capable de travailler efficacement malgré mon désaccord avec la personne en autorité sur le contenu de travail et/ou sur les conditions (ex. moment, durée, salaire) dans lesquelles il sera exercé.	3.8	3.9	1.1

		Moyenne	Médiane	Ecart-type
14.	Accepter de travailler sous la directive d'une autorité.	3.8	3.9	1.2
2.	Connaître les facteurs ayant un effet sur la qualité (bonne ou pas) de la communication.	3.8	3.9	0.9
8.	Connaître les moyens les plus efficaces et satisfaisants de prendre une décision en groupe.	3.8	3.9	0.9
5.	Connaître ce qui fait qu'un groupe est satisfait et efficace dans son travail.	3.8	3.9	1.0
10.	Savoir identifier les difficultés de fonctionnement d'un groupe de travail.	3.8	3.8	0.9
53.	Savoir encourager, rassurer, donner du support à quelqu'un.	3.8	3.8	0.9
13.	Etre conscient(e) de ce que je pense et ressens, et de ma façon de me comporter face à une personne en situation d'autorité.	3.7	3.9	1.1
7.	Connaître les facteurs ayant un effet sur le climat, l'atmosphère du groupe.	3.7	3.8	1.0
19.	Etre conscient(e) de mes objectifs personnels dans l'organisation et des attentes de celle-ci à l'égard des employés.	3.7	3.8	1.2
33.	Savoir comment susciter la participation d'autres personnes.	3.6	3.8	1.1
58.	Savoir offrir une contre-proposition lorsque ma proposition originale a été refusée.	3.6	3.7	1.0
42.	Savoir animer et/ou présider une réunion.	3.6	3.7	1.1
49.	Savoir parler pour garder l'attention de l'autre.	3.6	3.7	1.1
60.	Savoir faire face à une situation de compétition avec un ou des membres du groupe.	3.5	3.6	1.1
C.	*Items jugés moins importants*			
41.	Savoir identifier le style de leadership exercé et ses effets.	3.4	3.6	1.0
39.	Savoir comprendre exactement les idées, besoins et sentiments exprimés non-verbalement par quelqu'un.	3.4	3.4	1.1

		Moyenne	Médiane	Ecart-type
40.	Savoir aider quelqu'un à se calmer (colère, anxiété, stress, tristesse, peur, etc.).	3.4	3.4	1.1
47.	Savoir terminer une conversation.	3.4	3.4	1.1
22.	Etre à l'aise de me présenter (apparence, comportement) de façon féminine/masculine à l'opposé d'une présentation asexuée, "neutre", de soi.	3.3	3.4	1.4
24.	Etre conscient(e) de mes réactions (semblables ou différentes) lors de travail en groupe par rapport au travail d'individu à individu.	3.3	3.3	1.1
56.	Savoir influencer quelqu'un en faveur d'un service, d'un produit ou d'un point de vue.	3.2	3.2	1.1
* 15.	Accepter de travailler à de moins bonnes conditions de travail que mes collègues immédiats.	3.2	3.2	1.2
43.	Etre habile à écouter les problèmes personnels des autres et à les conseiller.	3.1	3.2	1.3
3.	Connaître les stades d'évolution d'un groupe de travail.	3.1	3.1	1.0
35.	Savoir conter des histoires, farces, anecdotes ou blagues dans le but d'améliorer l'atmosphère de travail.	3.0	3.1	1.3
1.	Connaître ce qui pousse intérieurement une personne à agir d'une façon plutôt que d'une autre.	3.0	3.0	1.0
* 23.	Accepter une critique injuste de la part de la personne en autorité, sans y répondre.	2.8	3.0	1.6
* 4.	Connaître les classifications des pathologies de caractères.	2.8	2.8	1.1
* 9.	Connaître les différentes approches psychologiques d'étude des motivations inconscientes au travail.	2.8	2.8	1.2
27.	Etre capable de partager mes soucis et mes problèmes avec quelqu'un du milieu de travail.	2.7	2.7	1.4
57.	Savoir demander aux gens du milieu de travail ce qu'ils pensent et ressentent à mon égard.	2.6	2.6	1.2
* 37.	Savoir dire très spontanément tout ce qui me passe à l'esprit.	2.2	2.2	1.3

---

* Les astérisques indiquent les questions "vides".

VÉCU DES ÉTUDIANTS

Par Lucette Laquerre du cégep André Laurendeau

1. Au niveau surtout personnel (profession/études)

L'étudiant * est à un moment de sa vie où il sent qu'il doit choisir une carrière - les gens autour de lui lui font sentir que c'est important et que ça doit être fait immédiatement - Il ne veut pas se tromper en choisissant sa concentration puisque son avenir est en jeu.

Cependant (dans plusieurs cas) l'étudiant ne sait pas très bien ce qu'il aime, ce qu'il veut faire, ce qu'il peut faire, ce en quoi consiste la carrière qu'il envisage, ce que lui réserve le marché du travail. Il est même souvent inquiet de voir le taux de chômage, même chez les gens instruits.

Par ailleurs, il peut être ambivalent face à ce choix parce que son milieu familial peut ne pas encourager les études et peut l'inciter à se trouver un travail immédiatement - ou alors ses amis ont un emploi et une auto, ce qui lui apparaît fort intéressant. Dans certains cas, l'étudiant travaille plusieurs heures par semaine, souvent 20 heures parfois de nuit, et trouve difficile de concilier travail et études.

Les étudiants qui vivent ces situations cherchent probablement
- à se connaître
- à savoir comment effectuer un choix.

---

* Seul le générique masculin sera utilisé tout au long de ce texte, sans aucune discrimination et dans l'unique but d'alléger le texte.

2. Au niveau des relations humaines

L'élément qui revient le plus souvent dans les dires des étudiants, c'est la gêne:

A. Ami

L'étudiant est gêné, il a donc des difficultés dans ses contacts avec les autres, il ne sait pas comment aborder une fille (un garçon), il ignore comment poursuivre une conversation. Il craint de n'être pas intéressant, qu'on le trouve ridicule.

En même temps, il considère souvent qu'il faut avoir une petite amie à son âge, il est probable que ses amis en ont.

S'il en a une, il est possible que ce soit la seule personne avec laquelle il considère pouvoir parler, la seule qui l'écoute et lui fasse confiance. Ou alors il a également peur de communiquer avec elle, tout en le désirant fortement.

B. Sexualité

Qu'il ait une petite amie ou non - il est préoccupé par la sexualité - se demandant si les autres vivent cela de la même façon que lui - surtout s'il a une vie sexuelle peu active. - Il peut également être gêné d'en parler avec son amie bien qu'il en discute ou en blague avec ses amis.

Chez les filles, cela se passe probablement plus discrètement mais avec tout autant de gêne.

Il est possible qu'à mesure qu'il approche de 19 ans, ces embarras diminuent.

C. Professeur

La gêne affecte également l'étudiant dans ses relations avec les professeurs. Il peut arriver que par gêne, il ne pose pas de questions aux professeurs, même en privé.

En même temps, il désire souvent une relation plus humaine avec le professeur, pouvoir lui parler, le côtoyer, même en dehors des "affaires du cours" - ne pas être seulement un numéro.

Ce sentiment d'anonymat, il l'a souvent dans le collège. A part l'étudiant qui est au professionnel où il a un groupe d'appartenance, l'étudiant éprouve souvent la sensation d'être tout seul dans la bâtisse et de trouver difficile d'entrer en contact avec les autres. Il aimerait trouver plus de chaleur dans le cégep. Si ses amis de la polyvalente sont au même collège, le problème est moindre car il se tient avec eux mais autrement, il trouve cela difficile.

D. En classe

Une autre difficulté rencontrée est d'arriver à s'exprimer en classe. Souvent, il aime les activités où les étudiants sont appelés à participer mais il ne peut intervenir et se contente d'écouter. Dans certains cas, c'est parce qu'il n'a rien à ajouter mais souvent c'est parce qu'il craint de n'être pas à la hauteur, il a peur que son idée soit considérée idiote ou ridicule. Parfois il prend tellement de temps à se décider à intervenir qu'au moment où il est prêt, il est trop tard, on a changé de sujet.

Pour d'autres étudiants, cette gêne en classe se manifeste par une grande volubilité.

E. En groupe

Cette difficulté à s'exprimer ou s'affirmer en classe, il peut la retrouver au sein de son groupe d'amis, lorsque sont proposées des activités qui ne lui plaisent pas (y compris prendre de la drogue), ou lorsqu'il hésite à manifester ses propres goûts.

F. La famille

Un autre domaine où il peut rencontrer des difficultés est sa famille. Dans certains cas, il existe des problèmes majeurs qui perturbent les relations (alcoolisme d'un des parents, chômage, famille monoparentale, divorce, séparation, maladie, problème psychologique d'un des membres, mort), dans d'autres cas ce sont les affrontements habituels dûs à l'adolescence.

Souvent, il aimerait pouvoir communiquer avec ses parents mais ne sait comment se faire comprendre ou il a abdiqué, considérant que ses parents sont de mauvaise foi.

Pour certains, c'est l'éloignement de la famille qui est un problème. L'étudiant est en pension ou en appartement et se sent seul, loin des siens.

Pour quelques uns, la vie en appartement est la solution aux conflits familiaux. Ils sont partis ou ils veulent partir. C'est souvent ce qui les oblige à travailler.

G. Employeur

Un autre aspect de leurs relations avec les autres c'est le travail. S'il travaille à temps partiel, il se sent souvent exploité par son patron. Il doit accepter ce qu'on lui dit et les conditions qu'on lui fait sous peine de perdre son emploi. Il aimerait pouvoir dire son mot et ne pas se sentir "quantité négligeable". S'il est sur le

point d'entrer sur le marché du travail, il veut savoir comment s'y prendre avec les patrons, il veut faire bonne impression lors des entrevues, il ignore comment prendre contact avec les futurs collègues de travail.

3. Conclusion

De ces diverses situations, on peut dire que l'étudiant veut savoir comment:

- prendre confiance en soi (se dégêner);
- s'affirmer et s'exprimer;
- prendre contact avec les autres;
- maintenir de bons contacts.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ALBERTI, R.E. et M.L. EMMONS. Affirmez-vous. Petit guide d'entraînement aux aptitudes sociales. St-Hyacinthe, Edisem, 1978, 127 p.

ARGYRIS, Chris. Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness. Irwin-Dorsey Series in behavioral science, 1962,

BARBIER, Jean-Louis et Marcel LESNE. L'analyse des besoins en formation. Edit. Robert Jauze, 1977, 259 p.

BEAULIEU, Pierre et Jean-Claude DE RONDEAU. Pratique de l'analyse des besoins en éducation populaire dans la région métropolitaine de Montréal. Montréal : Service de l'éducation des adultes, CECM, 1975, 77 p.

BERNARD, Huguette et al. L'apprentissage expérientiel. Montréal : Service pédagogique, Université de Montréal, 1981, 66 p.

BOISVERT, J.M. et M. BEAUDRY. S'affirmer et communiquer. Montréal : les éditions de l'Homme; CIM, 1979, 328 p.

BREEN, Paul et al. Teaching and Assessing Interpersonal Competence - a CAEL handbook. Columbia : CAEL Publications, 1979, 138 p.

BRUNET, Luc. Le climat de travail dans les organisations. Définition, diagnostic et conséquences. Montréal, Agence d'Arc Inc., 1983, 141 p.

CAMPEAU, Daniel et Jeanne LE ROUX. La formation sur mesure. Montréal : Fédération des cégeps, 1975, 138 p.

CAMPEAU, Daniel et Jeanne LE ROUX. La formation sur mesure. Rapport final. Montréal : Fédération des cégeps, 1978, 2 t.

CANTIN, Gabrielle. Identification d'un projet individuel de perfectionnement. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1978, 87 p.

CAUCHY, F. Le mot du coordonnateur. Bulletin de liaison de l'Association des professeurs de psychologie du réseau collégial du Québec. vol. 5, no 1, septembre 1983.

CHABOT, Marie. Perceptions étudiantes de l'enseignement de la philosophie au collégial. Montréal : PERPE, 1969, 80 p.

CYR, Jean-Marc. L'analyse des besoins éducatifs. Montréal : texte remis pour fin de publication dans les «Actes du Colloque sur la pédagogie universitaire», 1979, 18 p.

DESJARDINS, Claude. La PME au Québec. Situation et problèmes. Québec, ministère de l'Industrie et du Commerce, Direction générale des services aux entreprises, 1977, ?

GAUTHIER, Fernand. Evaluation des besoins immédiats de formation et des stratégies d'intervention des agents de développement pédagogique. Montréal : INRS - éducation, Université du Québec, 1979, 53 p.

GIBEAULT, G. Analyse des besoins de formation. IN Carrefour 1978, Colloque québécois de la formation en milieu de travail - Association québécoise pour la formation en milieu de travail, 1978.

HUNT, Gary T. Communications Skills in the Organization. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1980, 345 p.

JOHNSON, David W. Reaching Out. Interpersonal effectiveness and self-actualization. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1972, 269 p.

JOHNSON, David W. Human Relations and Your Career. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1978, 378 p.

KAUFMAN, Roger. Identifying and Solving Problems : a System Approach. 2nd edition, La Jolla : University Associates Inc., 1979, 134 p.

KAUFMAN, Roger et Fenwick B. ENGLISH. Needs Assesment. Concept and application. Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1979, 355 p.

KRATHWOHL, David R., BLOOM, B.S., MASIA, B.B. Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine affectif. Montréal, Education Nouvelle, tome 2, 1969, 231 p.

LADOUCEUR, R. et al. Principes et applications des thérapies behaviorales. St-Hyacinthe, Edisem, 1977, 417 p.

LANDRY, Louise et al. C.O.D.E. Une conception des objectifs de développement en éducation. Montréal : Fédération des cégeps, 1977, 115 p.

LANDRY, Simone. Le «groupe de tâche» et sa psychologie. IN Leclerc, J.-M. Dossier sur l'enseignement : systèmes, méthodes, techniques. Collaboration: Simone Landry, psychologue, Service d'orientation et de consultation psychologique. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1977.

LAQUERRE, Lucette. Vécu des étudiants. Document inédit présenté lors d'un atelier de formation. 1982, 4 p.

LEBRUN, Sylvio. Analyse des besoins de formation des employés d'une entreprise industrielle. Rapport de recherche. Sherbrooke : Services pédagogiques, collège de Sherbrooke, 1981, 248 p.

McCASLIN, N.L. et J. LAVE. Needs Assessment and Career Education : an Approach for States. Columbus : The Center for Vocational Education, 1976, 78 p.

MILLER, S. et al. Alive and Aware : How to Improve Your Relationship Through Better Communication. Minneapolis, Interpersonal Communication Programs Inc., 1978.

POULIN, Michel et Georges BEAULIEU. Prospection des besoins de formation/perfectionnement. Document inédit. Aide pédagogique aux professeurs, collège de Bois-de-Boulogne, 1981, 60 p.

Québec (Province). Ministère de l'Éducation. Direction générale de l'enseignement collégial. Cahiers de l'enseignement collégial 1980-1981. Québec, le Ministère, 1980, 2 t.

RACINE, Pierre. Evaluation des besoins d'apprentissage en relations humaines au niveau collégial. Essai présenté à l'école des gradués de l'université Laval pour l'obtention de la maîtrise en psychologie. 1981, 75 p.

SCHEFFBNECHT, J.J. Supplément à la publication «le métier de formateur». Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, (s.d.), 17 p.